



Pablo Nahuel di Napoli* y Verónica Soledad Silva**

Entre la felicidad y el agobio. Sensaciones y emociones de jóvenes estudiantes al volver presencialmente a sus escuelas secundarias en el AMBA

RESUMEN

En este trabajo se analizan las sensaciones y emociones que estudiantes de escuelas secundarias experimentaron al volver a la presencialidad. Desde un enfoque interpretativo, se recuperaron las voces de jóvenes de seis establecimientos educativos del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Se realizó un análisis temático-inductivo del corpus empírico, compuesto por una encuesta a 243 alumnos/as de esos cursos y 23 grupos focales a estudiantes de los últimos dos años del nivel secundario. Los resultados señalan el predominio de sensaciones de bienestar vinculadas al reencuentro entre pares, la recuperación de la libertad y una revitalizada manera de

* Doctor en Ciencias Sociales y Licenciado y Profesor en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Docente de la asignatura de grado Sociología de la Educación de la Carrera de Sociología (FSOC-UBA) y del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Filiación: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Universidad de Buenos Aires (UBA). Correo electrónico: pablo.dinapoli@uba.ar. ORCID: 0000-0003-4756-6864

** Doctora en Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Fue becaria de CONICET. Docente de las asignaturas Psicología Educacional y Taller de Investigación III (Departamento de Ciencias Sociales y Educación, UNIPE) y de Psicología y Aprendizaje (sub-área Adolescencia) en los Profesorados de Enseñanza Media y Superior (FCEN, UBA). También se desempeña como docente y tutora en el Instituto Superior de Educación Inicial Sara Eccleston, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Desarrolla tareas de investigación en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Filiación: Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Correo electrónico: veronica.silva087@gmail.com. ORCID: 0000-0002-1016-2041



mirar la escuela. En menor medida, también hubo sensaciones de tristeza y/o agobio asociadas a las exigencias que impone la dinámica escolar.

PALABRAS CLAVE

pandemia ▪ emociones ▪ juventudes ▪ escuela secundaria

TITLE

In between happiness and overwhelm: Sensations and emotions of young students returning in-person to their Secondary Schools in the AMBA

ABSTRACT

This paper analyzes the feelings and emotions that high school students experienced when returning to in-person classes. Considering an interpretative reading on the voices of young people from 6 educational establishments in the Metropolitan Area of Buenos Aires, Argentina. A thematic-inductive analysis of the empirical corpus composed of a survey was carried out, with 243 students in these courses and 23 focus groups of students in the last two years of their high school studies. The results indicate the predominance of feelings of well-being linked meeting their peers, the recovery of freedom and a revitalized approach to schooling. Coming back to school also involved sad feelings, mainly associated to facing obligations of every day schooling.

KEYWORDS

pandemic ▪ emotions ▪ youths ▪ high school

INTRODUCCIÓN

En este artículo nos preguntamos particularmente por las sensaciones y emociones que se movilizaron cuando el estudiantado volvió presencialmente a sus escuelas secundarias, de forma parcial –bajo la modalidad de burbujas– durante 2021 y luego de manera completa en el ciclo lectivo 2022.

Diversas investigaciones vienen dando cuenta de lo disruptivo que fue atravesar la pandemia para toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias y agentes educativos) en contextos de fuerte desigualdad social (Acosta y Graizer, 2023; Gluz et al., 2022; Iglesias et al., 2022; Meo y Dabenigno, 2021; Prados et al., 2022; Schwal, 2021). El cierre de los edificios escolares clausuró un espacio-tiempo de sociabilidad y socialización juvenil copresencial y trastocó fuertemente el vínculo pedagógico entre estudiantes y docentes (di Napoli et al., 2022; Dussel, 2021). Asimismo, la imposibilidad de salir de los hogares, estar encerrados y quedar distanciados o desconectados de otras personas o ámbitos ocasionó múltiples malestares subjetivos a muchas/os jóvenes, quienes estaban en un momento de sus vidas en que comenzaban a experimentar diferentes niveles de autonomía respecto del mundo familiar (Sas y Estrada, 2021; Szapu et al., 2022; Henríquez Ojeda et al., 2023;



Romo Morales y Agulhon, 2023; UNICEF, 2022). A esto se suma la incertidumbre sobre el futuro que implicó la pandemia y los diferentes vaivenes de los lineamientos educativos de la continuidad pedagógica (2020) y el regreso a la presencialidad, primero protocolizada en 2021 y finalmente total en 2022 (Alzina et al., 2022).

Hasta el momento existen pocos resultados sistemáticos en Latinoamérica sobre qué pasó cuando las escuelas reabrieron sus puertas y los integrantes de la comunidad educativa acudieron a su reencuentro presencial. Los efectos subjetivos que el distanciamiento social preventivo y obligatorio dejó en los grupos juveniles —particularmente en quienes cursan la escuela secundaria— constituyen aún un tema de incipiente exploración. Encontramos un antecedente relevante en una investigación sobre los efectos y afecciones de la pandemia realizada a partir de sesenta relatorías de estudiantes de dos universidades de México, que va en línea con el enfoque interpretativo que aquí proponemos (Contreras-Vizcaino y Zamora-Echegollen, 2023). Entre los resultados más significativos, destacamos el carácter ambiguo y contradictorio que tuvo para el estudiantado volver a la presencialidad, en un abanico de emociones que involucró la alegría, la timidez y el malestar. Según este estudio, el regreso a la institución educativa generó una reconfiguración de la dinámica cotidiana (gestión del tiempo y del dinero) que requirió un esfuerzo adaptativo muy importante (Contreras-Vizcaino y Zamora-Echegollen, 2023).

Abramowski y Sorondo (2021) señalan que la pandemia provocada por el covid-19 consolidó en la agenda educativa global un proceso de emocionalización y terauperización de las problemáticas educativas. Esta mirada promueve intervenciones que solamente hacen foco en la remediación terapéutica y el bienestar subjetivo en términos de salud mental, cuestión que desplaza los sentidos hacia una mirada individualizada de lo vincular, por fuera de las condiciones sociales. Las investigaciones que hemos encontrado hasta el momento indagan sobre los efectos de la pandemia, circunscribiendo el análisis a una mirada predominantemente médica. Así, por ejemplo, en el año 2021 el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) publicó un informe acerca de los efectos de la pandemia en la salud mental de las infancias y juventudes de 21 países, señalando el aumento de los trastornos mentales como la depresión y la ansiedad en ese grupo poblacional.

En este marco, nos interesa conocer las sensaciones y emociones que se movilizaron cuando las y los estudiantes volvieron a la presencialidad, entendiendo que estas se despliegan y cobran sentido en tramas relacionales específicas vinculadas al contexto sociohistórico, la configuración de las redes de sociabilidad juvenil, las características de las instituciones a las que asisten y el sector social al que pertenecen.

CLAVES CONCEPTUALES PARA PENSAR LAS EMOCIONES EN LA ESCUELA

La dimensión de las emociones estuvo presente en las ciencias sociales desde sus orígenes pero, como objeto de estudio, su abordaje fue marginal hasta el último



cuarto del siglo XX. Particularmente en el campo de la sociología, a partir de la década de 1970 comienza a desarrollarse en la academia anglosajona un subcampo que coloca a las emociones en el centro de análisis de los cambios sociales (Bericat Alastuey, 2000). En la década de 1990, lo que se denominó el “giro afectivo” representó el interés por la emocionalización de la vida pública y el esfuerzo por reconfigurar la producción de conocimiento en torno a las implicaciones emocionales de los procesos de cambio social (Arfuch, 2018; Lara y Enciso, 2013). Fue en esta época cuando empezaron a conformarse en Latinoamérica grupos de estudio sobre sociología de las emociones, con una fuerte proliferación en la última década (Ariza, 2021). Cabe destacar que, si bien las emociones constituyen una dimensión fundamental de las prácticas educativas y las experiencias escolares de los sujetos que habitan las instituciones educativas, recién en los últimos años adquirieron centralidad en la investigación educativa (Kaplan et al., 2023; Nobile, 2019).

Actualmente, existe un debate en el interior del campo de estudio de las emociones respecto del rol que juega el entramado sociocultural en la configuración de los sentimientos, antiguamente considerados de carácter individual y asociados a procesos fisiológicos (Le Breton, 2012; Luna Zamora, 2010). Dicho debate versa sobre un conjunto de dicotomías cuya matriz reside en el par cultura-naturaleza (Leavitt, 1996). Justamente, consideramos que una de las particularidades de las experiencias emocionales radica en su imposibilidad de ser clasificada en alguno de estos polos, ya que se nutre dialécticamente de ambos. Nobile (2019) señala que entre los principales acuerdos de estos estudios se encuentra la consideración acerca de que “las emociones poseen un carácter sociocultural, que son producto de relaciones sociales y que conllevan un componente evaluativo-cognitivo” (p. 8).

Recuperamos el planteo de Ahmed (2015) acerca de la importancia de analizar qué nos hacen hacer las emociones, cuáles son los modos en que circulan y se movilizan entre los cuerpos sociales e individuales. Para la autora, las emociones no están en el sujeto ni en el objeto, sino en esa relación. “Las emociones son sobre los objetos, a los que por tanto dan forma, y también se ven moldeadas por el contacto con ellos” (p. 28). Las sensaciones implican siempre un proceso de mediación, a pesar de la impresión inmediata que dejan, puesto que la manera de sentir está “atada a una historia de lecturas, en el sentido de que el proceso de reconocimiento (de este o aquel sentimiento) está ligado con lo que ya sabemos” (p. 55). En tal sentido, las emociones involucran sensaciones, por lo que la distinción analítica entre sensación o afecto y emoción implicaría separar de tajo las emociones y las experiencias vividas de ser y tener un cuerpo. Por ello, siguiendo a la autora y la propuesta que retoma de Hume, utilizaremos la idea de impresión evitando “las distinciones analíticas entre sensación corporal, emoción y pensamiento como si pudieran ser ‘experimentados’ como ámbitos diferentes de la ‘experiencia’ humana” (Ahmed, 2015, p. 28). Parafraseando a la autora, formarse una impresión conlleva actos perceptivos y cognitivos, pero también depende de la manera en que los objetos dejan una impresión en nosotros.

Por otra parte, coincidimos con Le Breton (2012) en que las emociones no constituyen una sustancia en estado fijo e inmutable, que sea posible hallar de la



misma forma y bajo las mismas circunstancias en todos los individuos, sino que, más bien, son producto de relaciones enmarcadas dentro de un simbolismo social. Asimismo, dado que las emociones están cargadas de significados y sentidos anclados en contextos socioculturales e históricos específicos, “la sociología encuentra en la esfera de ‘lo emocional’ un objeto y una dimensión de análisis sociológico, sin lo cual no podemos entender la dinámica de los grupos sociales” (Luna Zamora, 2010, p. 29). Por su parte, De Gaulejac (2008) destaca la centralidad de las emociones en las relaciones sociales, ya que las mismas “son los relojes de la subjetividad” (p. 16). Justamente, como veremos a continuación, las emociones están fuertemente implicadas en la reconfiguración de las sociabilidades juveniles que produjo la pandemia en las instituciones escolares.

En términos de Simmel (2002), la sociabilidad tiene un componente afectivo en tanto la fuente que alimenta sus interacciones no está en su forma sino en la vitalidad de los individuos que la conforman, en sus sentimientos y atracciones. Lo que se expresa es el gusto y el placer de estar con el otro. En esta misma línea, para Elias y Dunning (1992) la sociabilidad consiste en el encuentro “para disfrutar de la mutua compañía, es decir, para gozar de la calidez emocional, la integración social y la estimulación que produce la presencia de otros” (p. 152). Justamente, varias investigaciones realizadas en nuestro país mostraron que lo que más extrañaron las y los estudiantes fue la sociabilidad intrageneracional que les brindaba habitar los edificios escolares (di Napoli, Gogolino y Bardin, 2022; Ministerio de Educación Argentina y UNICEF, 2021; Szapu et al., 2022).

La pregunta que realizamos a los y las estudiantes de las escuelas en nuestra investigación apuntaba al regreso a la presencialidad durante 2021; sin embargo, es necesario tener en cuenta que sus impresiones están atravesadas por la vivencia de la escolaridad en tres tiempos: antes de la pandemia, durante su transcurso y a partir del regreso a las escuelas hasta mediados de 2022.

La escuela, en tanto ámbito socializador y espacio de subjetivación (Dubet y Martuccelli, 1998) que estructura la experiencia escolar, sufrió transformaciones durante la pandemia e implicó sucesivos reacomodamientos y readaptaciones en el regreso a la presencialidad. ¿De qué modos impactaron emocionalmente en las y los estudiantes los diversos formatos escolares? ¿Cómo construyeron su experiencia escolar durante este proceso?

El contexto de pandemia desajustó (al menos en parte) la organización social del tiempo y el espacio. En este sentido, cobra relevancia la dimensión espacio-temporal al momento de analizar las sensaciones y emociones que se movilizaron al regreso a las escuelas. Como sostiene Escolano (1993), el cronosistema escolar sirve para ajustar el “reloj biológico” y los biorritmos a un determinado sistema social y cultural. Es decir que la temporalidad escolar va más allá de la escuela y tiene impactos en la vida emocional de las y los jóvenes.

Siguiendo a Elias (1989), entendemos al tiempo como una institución social que cambia según el grado de desarrollo de las sociedades. En el caso de sociedades capitalistas contemporáneas como las nuestras, el tiempo ejerce una coacción sobre los individuos que se torna omnipresente e inevitable. El tiempo se



vuelve una segunda naturaleza, que lleva a olvidar su cualidad de construcción social. Solo en momentos de crisis y/o ruptura es posible sentir la fuerza estructural de su coacción.

METODOLOGÍA

El trabajo de campo¹ fue realizado en seis escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) durante el segundo semestre del año 2022. La selección de las escuelas fue intencional, buscando diversificar la muestra en términos cualitativos: tipo de gestión, tipo de jornada, tamaño de la institución y sector social predominante del alumnado (Tabla 1).

Para la construcción de los datos se realizaron observaciones participantes de diversos espacios escolares, se tomaron notas de campo, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes e integrantes de los equipos de orientación y directivos, así como grupos focales tanto a estudiantes como a docentes. Cabe señalar que en cada escuela se trabajó con dos cursos del ciclo superior, ya sea el último o el anteúltimo año del nivel secundario. En cada curso se aplicó una breve encuesta que incluyó un sociograma, con el objetivo de conocer particularidades del curso y su entramado grupal.

Los indicadores para caracterizar cualitativamente el sector social de las instituciones fueron los siguientes: valor de la cuota, porcentaje de subsidio y/o aportes a la cooperadora (si existía), máximo nivel educativo de las personas adultas del hogar y percepción del equipo directivo sobre su público escolar.

El corpus empírico que analizamos en este artículo está compuesto por las encuestas realizadas en los 12 cursos, que fueron respondidas por 243 estudiantes, y 23 grupos focales, en los que participaron 131 jóvenes. Tanto en la encuesta como en el grupo focal les preguntamos cómo se sintieron cuando regresaron a la escuela de forma presencial. En el primer caso se les pidió que completaran la frase “*Cuando volvió la presencialidad a la escuela me sentí...*” En el segundo caso la conversación del grupo focal comenzaba pidiéndoles que anotaran en un papel (sin mostrarlo) una palabra que represente lo que sintieron cuando regresaron; luego se les pedía que lo mostrarán y comentaran por qué eligieron esa palabra; y finalmente le pedíamos a todo el grupo que las agrupe, separe o relacione en función de los significados que les asignaba.

La estrategia de análisis fue temático-inductiva, partiendo del material empírico desde un enfoque interpretativo. En el caso de la encuesta, cuya respuesta

1 Se realizó en el marco del Proyecto PICT 2020-SERIE A-02626 “Convivencia y sociabilidad juvenil en las escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires. Un análisis de la experiencia escolar a partir de la pandemia”. RESOL-2022-3-APN-DANPIDTYI#ANPIDTYI, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Período: 2022-2025. Investigador responsable: Dr. Pablo Nahuel di Napoli.



Tabla 1. Descripción del perfil de las escuelas

Características escuelas	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
Tipo de gestión	Estatal	Privada (s/sub.)	Estatal	Estatal	Privada (sub. 50%)	Privada (sub. 80%)
Tipo de jornada	Completa	Completa	Simple	Simple	Completa	Simple
Jurisdicción	CABA	CABA	PBA	CABA	PBA	CABA
Secciones	12	6	6	33	36	20
Estudiantes por curso	20	24,5	18,7	24,2	31,1	39,95
Respuestas de la encuesta	29	45	16	31	53	69
Grupos focales	4	5	2	2	4	6
Familiares con nivel superior completo	52%	84%	38%	13%	70%	61%
Sector social	Medio	Alto	Bajo	Bajo	Medio-Alto	Medio

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo

a analizar era abierta, en un primer momento se realizaron una serie de agrupamientos por afinidad temática, y en un segundo momento se hizo una recodificación dicotómica entre impresiones agradables y perturbadoras.

Cabe destacar que, como se observa en la Tabla 2, los y las estudiantes también expresaron sensaciones que no pueden encuadrarse en polos dicotómicos, por lo que decidimos codificarlas por separado. Si bien a lo largo del artículo se cuantifican las respuestas y se realizan lecturas en base a porcentajes, el análisis fue cualitativo y no se buscaron diferencias significativas dado el N total de la muestra. Mientras que para el procesamiento y análisis de la encuesta se utilizó una planilla de cálculo, en el caso de los grupos focales se utilizó como soporte el programa Atlas.ti, con el que se analizaron temáticamente las argumentaciones, fundamentaciones y descripciones que realizaron las y los estudiantes entrevistados sobre sus sensaciones en el regreso a la presencialidad.

Para la presentación de los resultados se anonimizaron los nombres, tanto de las escuelas como de las y los jóvenes que participaron, a los fines de preservar la identidad y confidencialidad de las instituciones y las personas.



Tabla 2. Recodificación de sensaciones y agrupamiento de impresiones

Sensaciones	Impresiones
Contento/feliz/emocionado/vivo/libre	Agradables
Bien/muy bien/satisfecho	
Mejor/aliviada	
Cómodo	
Confundida/perdida/descolocada/ desacostumbrado/desordenado	Perturbadoras
Abrumado/agobiada/sobrecargada/ cansada	
Ansioso/nervioso/preocupado	
Miedo/asustado/inseguro	
Incómodo	
Disgustada/sin ganas de volver/aburrido	
Mal	
Solo	
Triste	
Vergüenza	
Rara/o	Rara/o
Igual/normal/lo mismo	Igual/normal/lo mismo
Cambiado/diferente	Ni alegres ni perturbadoras

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de la encuesta

CARACTERIZACIÓN DE LAS IMPRESIONES ESTUDIANTILES AL VOLVER A LA PRESENCIALIDAD

En la Tabla 3 podemos observar las diferentes impresiones que experimentó el estudiantado al regresar presencialmente a sus escuelas. Destacamos el alto porcentaje (45%) de sensaciones agradables que les produjo volver a la escuela, aunque no estuvo exento de sensaciones perturbadoras (el 22% de jóvenes las vivenció).

Asimismo, 11% del estudiantado tuvo ambas impresiones de forma simultánea o contrapuesta. Esto da cuenta de ciertos contrastes y sensaciones encontradas



Tabla 3. Tipo de impresiones por cantidad y porcentaje de estudiantes

Tipo de impresiones	N°	%
Agradables	109	44,9%
Perturbadoras	54	22,2%
Raro/a	38	15,6%
Agradables y perturbadoras	26	10,7%
Igual/normal/lo mismo	16	6,6%
Ni agradables ni perturbadoras	5	2,1%
Sin clasificar	5	2,1%
Total estudiantes	243	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de la encuesta

que experimentaron al regresar a la escuela, así como también de cambios en sus estados anímicos a medida que fue transcurriendo el tiempo. A modo de ejemplo, mientras un estudiante decía que se sentía “triste y feliz”, otra respondía “bien pero después muy sobrecargada (este año)”.

Por otra parte, la tercera impresión más nombrada fue la de sentirse raro/a (16%). Se trata de una respuesta que evidencia cierta dificultad para enunciar una sensación concreta asociada al nuevo contexto que vivía. Esta sensación fue más experimentada por los varones (20%) que por las mujeres (13%). Quienes expresaron sentirse igual o normal, o no expresaron ninguna valoración sobre sus impresiones, constituyeron menos del 10% del total.

En términos de género solo encontramos diferencias mayores a cinco puntos en las impresiones negativas y rareza. Mientras fueron las mujeres quienes más expresaron haber vivido sensaciones negativas (23% frente a 16%), los varones dijeron sentirse en mayor medida raros (20% frente a 13%). Estas diferencias podríamos interpretarlas haciendo una lectura en términos de la cultura patriarcal, que suele promover una mayor dificultad subjetiva de los varones en la expresión de sus emociones (Ahmed, 2021; Reeser, 2019), al no poder nombrar claramente sus sensaciones o evitando verbalizar sentimientos perturbadores que los ubicarían en un lugar de vulnerabilidad. De hecho, fueron también los varones quienes más expresaron sentirse “igual” o “normal” al regresar presencialmente al colegio o mencionaron sensaciones que no implicaban emocionalidad alguna (“no sentí nada”).

Cuando nos focalizamos en cada una de las escuelas encontramos algunas diferencias claras (Tabla 4). En las escuelas de sectores sociales medio y medio-alto fue donde observamos las experiencias más contrapuestas respecto del regreso a la presencialidad. Mientras en la Escuela 6 (privada, sub. 80%, JS) encontramos

los porcentajes más altos de impresiones agradables (58%) y los más bajos de aquellas perturbadoras (10%), la Escuela 1² (estatal con coop., JC) y la Escuela 5 (privada, sub. 50%, JC) presentan, distribuidos equilibradamente, los porcentajes más bajos de las primeras sensaciones (31% y 30%) y los más altos de las segundas (31% y 36%). Por otra parte, la Escuela 2 (privada, sin sub., JC) es la que presenta los menores porcentajes tanto de sensaciones de rareza como de impresiones agradables y perturbadoras simultáneamente (9% en ambos casos). Es decir que casi el 80% de sus estudiantes expresó alguna emoción concreta. Por último, señalamos que los y las estudiantes de la Escuela 4, de sectores bajos, fueron los que más se sintieron igual o normal al regresar a la presencialidad (23%).

Tabla 4. Tipo de impresiones según escuela

Tipo de impresiones	E1	E2	E3	E4	E5	E6	Total
Agradables	31%	48,9%	43,8%	48,4%	30,2%	58%	44,9%
Perturbadoras	31%	28,9%	12,5%	12,9%	35,8%	10,1%	22,2%
Raro/a	17,2%	8,9%	18,8%	12,9%	17%	18,8%	15,6%
Alegres y tristes	17,2%	8,9%	12,5%	0%	15,1%	10,1%	10,7%
Igual/normal/lo mismo	0%	4,4%	6,3%	22,6%	3,8%	5,8%	6,6%
Ni alegres ni tristes	0%	2,2%	0%	6,5%	0%	2,9%	2,1%
Sin clasificar	3,4%	0%	18,8%	0%	1,9%	0%	2,1%
Total de estudiantes	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de la encuesta

Parecería que las condiciones objetivas referidas al sector social del estudiantado o al tipo de gestión de las instituciones no serían variables que estructuren diferencias en las impresiones de las y los jóvenes al volver a sus escuelas. Podríamos hipotetizar que la disparidad entre estas sensaciones posiblemente esté relacionada

2 Este colegio no solo presenta los mismos porcentajes entre impresiones agradables y perturbadoras, sino que también tiene el porcentaje más alto de estudiantes que las experimentaron al mismo tiempo (17%).



con las estrategias institucionales implementadas por cada escuela para regresar a la presencialidad y con cómo fueron recibidas por la comunidad educativa.

Ahora bien, si cruzamos las impresiones por el nivel educativo de las familias del estudiantado, observamos la siguiente tendencia:

Tabla 5. Tipo de impresiones según máximo nivel educativo de las familias

Tipo de impresiones	Nivel secundario incompleto	Nivel superior incompleto	Nivel superior completo	Sin datos	Total
Agradables	41,2%	43,8%	47,9%	30%	44,9%
Perturbadoras	11,8%	20,3%	25,4%	15%	22,2%
Raro/a	23,5%	15,6%	13,4%	25%	15,6%
Agradables y perturbadoras	0%	14,1%	10,6%	10%	10,7%
Igual/normal/lo mismo	5,9%	9,4%	4,9%	10%	6,6%

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de la encuesta

A medida que aumenta el nivel educativo de alguna de las personas a cargo de los y las estudiantes, aumenta también el porcentaje tanto de impresiones agradables como de aquellas perturbadoras, con mayor diferencia en estas últimas (casi 14 puntos frente a 7). Una relación inversa observamos respecto del sentimiento de rareza. Teniendo en cuenta la correlación que existe entre el sector social asignado a cada escuela y los porcentajes del nivel educativo de sus familias, podríamos afirmar que quienes tuvieron mayores soportes económicos y educativos para afrontar la escolarización virtual durante la pandemia experimentaron en mayor proporción impresiones perturbadoras al volver a la escuela. Cabe preguntarse por qué: ¿será porque son quienes más cómodos estaban cursando en la virtualidad y volver a la presencialidad les generó una mayor molestia? También nos queda la pregunta de por qué quienes pertenecen a familias con menor nivel educativo son quienes en mayor medida se sintieron “raros/as”.

Asimismo, cuando nos enfocamos en el tipo de jornada de la escuela (doble o simple) encontramos una variable más taxativa que el nivel socioeducativo de las familias para comprender las diferencias de las impresiones que experimentaron las y los jóvenes (Tabla 6).

Los y las estudiantes que regresaron a sus escuelas con doble escolaridad expresaron un mayor porcentaje de impresiones perturbadoras y otro menor de impresiones agradables respecto a quienes asisten a escuelas de jornada simple. Aquí vemos el peso claro de una dimensión institucional estructural (el tipo de

Tabla 6. Tipo de impresión según Jornada Completa (JC) o Jornada Simple (JS)

Tipo de impresiones	JC	JS	Total
Agradables	36,15%	50,41%	44,9%
Perturbadoras	31,54%	10,57%	22,2%
Raro/a	13,85%	16,26%	15,6%
Alegres y tristes	13,08%	7,32%	10,7%
Igual/normal/lo mismo	3,08%	9,76%	6,6%

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de la encuesta

escolaridad), más allá de que las escuelas de doble turno regresaron presencialmente a dicha modalidad paulatinamente y con idas y vueltas.³ De hecho, recién a comienzos de 2022, año en que realizamos la encuesta, recuperaron la doble escolaridad completa.⁴ Es decir que las y los estudiantes que más tiempo diario pasan en la escuela son quienes vivenciaron el regreso a la presencialidad de una forma más perturbadora.

Los datos hasta acá presentados pueden ponerse en diálogo con un estudio previo realizado con el equipo de investigación durante 2020, en plena pandemia.⁵ Allí encontramos que el estudiantado que tenía mejores condiciones objetivas para afrontar la continuidad pedagógica, tanto en términos de conectividad y disposición tecnológica en el hogar como desde la oferta de las instituciones educativas (plataformas educativas, clases sincrónicas, etc.), fueron quienes la experimentaron de modo más alienante y, por tanto, la modalidad virtual de escolarización se les presentó en mayor proporción como uno de los mayores desafíos de la pandemia (di Napoli et al., 2022). Si bien son estudios con metodologías e instrumentos de recolección diferentes, destacamos que los cambios que impuso la pandemia –tanto la virtualización forzada de las clases,

- 3 Durante 2021, las tres escuelas de doble jornada organizaron las burbujas por turnos y cada semana cada burbuja iba media jornada y a la siguiente asistía al turno opuesto al anterior.
- 4 En los grupos focales de las escuelas de jornada completa, las y los jóvenes reflexionaron en torno a por qué ahora les resultaba difícil la doble escolaridad respecto a la prepandemia. Una de dichas reflexiones giraba en torno a que el regreso a la presencialidad protocolizada en burbujas les hizo “descubrir” que les quedaba más tiempo para descansar o hacer otras actividades por fuera de la escuela.
- 5 Se trata del Proyecto PICT-2018-01636 “Conflicto, violencia y convivencia en las escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires. Un análisis de sus vinculaciones con las formas de sociabilidad juvenil que construyen las y los estudiantes”, con sede en el IIICE y desarrollado entre 2020 y 2022. Res. 2019-401-APN-DANP-CYT#ANPCYT. Investigador responsable: Dr. Pablo Nahuel di Napoli. Allí se llevó a cabo, entre los meses de junio y agosto, una encuesta virtual a 499 estudiantes de ocho provincias de Argentina.



en un caso, como el regreso presencial a las escuelas, en el otro— han sido más desafiantes o difíciles de sobrellevar para quienes tienen una escolaridad más intensa. Cabe preguntarse si estas diferencias no existían previamente a la pandemia. Justamente, en otra investigación⁶ realizada en 2019 en una escuela de gestión estatal de jornada simple y en una escuela de gestión privada bilingüe con doble escolaridad, los y las estudiantes de la segunda ya nos advertían del cansancio que les generaba estar todo el día en la escuela y que por momentos “uno no aguanta”.⁷ Como sostiene Saraví (2015), “esta experiencia endogámica, monótona, segura y previsible puede resultar sofocante y conducir a un aburrimiento profundo, e incluso al desprecio de ese mismo entorno” (p. 113). En ese entonces, el celular —a través de las redes sociodigitales— les permitía salir virtualmente de ese entorno escolar totalizante y comunicarse con otras amistades ajenas a la escuela o con familiares que no frecuentaban seguido (di Napoli e Iglesias, 2021). Durante la pandemia, el celular fue en muchos casos el instrumento de conexión con la escuela.

VOLVER FUE ALEGRÍA, FELICIDAD Y LIBERTAD

Asistir presencialmente a la escuela implicó para el estudiantado volver a una cierta “normalidad” en términos de regresar a un espacio, rutina temporal y actividades que existían previamente a la pandemia, es decir, a un mundo conocido. Eso generó en la mayoría de los casos una emocionalidad asociada a sensaciones de bienestar. Sin embargo, ese mundo al que volvieron no fue el mismo ni tampoco ellos y ellas eran los/as mismos/as, lo que generó una serie de malestares.

Quienes se animaron a describir más extensamente sus sensaciones en la encuesta se refirieron a la alegría de volver a estar cuerpo a cuerpo con sus amistades o compañeros/as (“Me sentí contento ya que volví a estar más apegado a mis compañeros”), poder salir de la casa (“Bien en cierto sentido por la fatiga de estar en casa mucho tiempo”), recuperar la antigua rutina (“Contenta, ya que pude retomar mi rutina, ver a mis amigos y profesores”), volver a tener clases presenciales (“Muy bien, ya estaba harta de tener que hacer el colegio virtual”) y dejar una etapa en la cual no la pasaron bien (“Muy bien, porque la segunda cuarentena de

6 Proyecto FILOCyT FC-1918 “Conflictividad y estrategias de convivencia en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un análisis sobre sus vinculaciones con las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el espacio áulico desde la sociología de la educación”, con sede en el IICE y desarrollado entre 2019 y 2021. Res. CD 1570/19. Director. Dr. Pablo Nahuel di Napoli. Codirectora: Dra. Andrea Iglesias. El trabajo de campo se realizó en dos escuelas secundarias de CABA que tenían, cada una, población estudiantil de sectores sociales contrastantes (en un caso alto y en el otro bajo).

7 En los grupos focales de la Escuela 2 emergió el debate sobre si el cansancio o agobio de la doble escolaridad es una consecuencia de la pospandemia o era una sensación previa al cierre de las escuelas.



2021 fue mucho más difícil sobrellevarla emocionalmente y la escuela me devolvió una rutina y una estabilidad que necesitaba”).

La alegría, la libertad y la felicidad fueron los estados emocionales más mencionados en los grupos focales:

[*Felicidad*] porque la verdad toda esta situación, toda, estar en la pandemia, los Zooms, todo esto de las semanas, lo que sea... Fue horrible, pero horrible [*enfatisa*]. O sea, realmente yo anhelaba con todo mi corazón volver... [*se ríe y se toca el pecho*]. Es más, estaba tan feliz que dije “yo cuando vuelva a la escuela grabo un video” y es más, lo borré porque soy una salame [*risas*], pero me acuerdo que grabé todo [*enfatisa*] desde que me levanté, en el colectivo [*risas*]. (Natalia, E1)

[*Felicidad*] porque durante la cuarentena yo también sufrí lo que era... entonces volver a clases, volver a la normalidad, digamos, era volver a estar integrada. Era tener un alivio, era volver a ver a las amigas, su tiempo. También poder estar en clases presenciales no es lo mismo que estar virtualmente. Entendés mucho por tener que desarrollar lo que es socializar. (Luana, E2)

[*Felicidad*] por volver a ver a mis amigos. (Santos, E4)

[*Libertad*] Y también, o sea, es un poco lo que decían todos, como volver a eso, a la normalidad, que, si bien estuvo bueno en un punto estar solo, porque quizás en la efusividad que tenemos en el día a día es como tomarte un tiempo para vos, en soledad, y a veces no está el espacio para hacerlo, y para compartir más con nuestras familias, que a mí me pasó eso. Compartí mucho con mis papás, que eso no lo hacía durante la vida normal porque no tenés tiempo. Pero me parece que fue un exceso de eso y que... Se nos quitó la libertad en todo sentido, de poder salir con gente, o socializar, el poder ver también a nuestras familias. Por suerte no me pasó, pero mucha gente perdió familiares y no tuvo la libertad de poder despedirlos. Entonces nada, o sea, como que es desde distintas partes, no solo nosotros como alumnos sino como ciudadanos. (Nuria, E5)

[*Alegría*] Me sentía feliz porque volví a ver a todos. Porque apenas empezamos era solo la mitad del curso, que eran burbujas. Y después volvimos todos. Y había gente que no veía hace un montón, porque con mis más amigas capaz sí nos veíamos, pero a los demás no y tenía ganas de verlos a todos. (Corina, E6)

Como podemos observar, una de las principales dimensiones que aparece es la sociabilidad escolar, la posibilidad de volver a encontrarse con sus amigas/os y compañeras/os. Consideramos que estos sentimientos guardan relación con la recuperación de la sociabilidad en tanto zona de juego. Como menciona Simmel (2002), la sociabilidad es un símbolo atractivo de liberación y alivio que las personas encuentran al estar juntas porque sí, ya que posibilita diluir o alivianar el peso de las obligaciones y la gravedad de la vida. Decimos, junto a Winnicott



(2013), que la sociabilidad habilita una zona intermedia, un espacio transicional,⁸ que dispone a sus integrantes a una mayor fluidez emocional. Las sociabilidades juveniles que construyen las y los estudiantes entre sí constituyen en muchos casos un espacio intersticial que favorece el ensayo, la distensión, como así también la tramitación de sus experiencias emocionales. Justamente, la pandemia suspendió uno de los principales lugares de encuentro⁹ entre jóvenes, que permitía cierto intercambio lúdico y de distensión emocional.

La alegría que les generaba volver, sobre todo entre estudiantes de sectores populares, también estaba asociada a poder estudiar en el aula de forma presencial:

[*Alegría*] al volver, porque no entendía las clases a través de las compus. (Irma, E4)

[*Alegría*] el aislamiento te hacía sentirte un poco triste, ¿entendés? Como alejado de los demás. Y en la escuela, además de estar en Zoom, no conocías a tus compañeros a veces porque siempre iban cambiando. Y no los conocías de nada. Y las cámaras no era igual que como estar en presencial, es como que se siente más el entorno de estudiar cuando estás en el aula. (Selene, E3)

En términos generales, el estudiantado sostenía que no era lo mismo tener clases virtuales que estar aprendiendo dentro del aula, valoraban mucho más esta última modalidad. Pero en el caso de algunos estudiantes de sectores populares, que contaban con menos soportes en el hogar¹⁰ y donde las clases virtuales sincrónicas fueron menos frecuentes que en las otras escuelas, lo expresaban emocionalmente en términos de alegría.

Volver a la escuela, por otro lado, trajo un fuerte sentimiento de libertad, expresado en una necesidad acuciante no solo de “salir” de sus casas, sino también de “salir” de un estado emocional de sufrimiento producto de la sensación de soledad y aislamiento que experimentaron varias y varios estudiantes. La situación de excepción que impuso la pandemia y que estudiantes como Nuria (Escuela 5) vivieron como un momento de reflexión sobre uno mismo o para pasar tiempo en familia, a medida que se fue prolongando, empezó a experimentarse de forma más general como falta de libertad y/o agobiante:

[*Libertad*] porque estábamos muy... estamos encerrados y cuando vine acá, tengo más libertad, estar con mis compañeros. (Alejandra, E4)

- 8 El autor define al espacio transicional como una zona intermedia de experiencia, que no pertenece del todo ni al terreno de la ilusión ni al terreno de la realidad. Este espacio “compartido” permite al sujeto jugar y crear.
- 9 Si bien las y los jóvenes están obligados a ir a la escuela, una vez allí despliegan modos de relacionamiento con los demás.
- 10 Nos referimos a espacios, silencios, tiempos, recursos y ayuda familiar para tener las clases virtuales.



[*Libertad*] porque nada, me sentí como libre de poder volver a mi vida medianamente normal. (Emilce, E6).

Lo que el estudiantado manifiesta resulta coincidente con el informe presentado por UNICEF y la OEI (2023) sobre jóvenes y escuela secundaria, donde se menciona que la posibilidad de retomar las actividades suspendidas durante la pandemia y reencontrarse con sus pares son aspectos que han tenido su correlato en una autopercepción más positiva sobre su estado emocional.

En algunos casos, como nos expresaron en la encuesta dos estudiantes de escuelas de gestión privada, este regreso a la presencialidad fue expresado en términos vitales:¹¹

[...] viva otra vez. La pandemia fue una etapa oscura en mi vida, en la que me sentí completamente sola y aislada de mi realidad, por lo que haber vuelto a la presencialidad fue una gran noticia para mí. (Tamara, E5)

[...] vivo de vuelta, volví a mi vida cotidiana, porque podía disfrutar más la educación al estar acompañado de mis amigos/compañeros. Además, en cuanto a lo institucional, sin duda la presencialidad es mucho mejor a la hora de aprender, interacción cara a cara, más participación, clases más didácticas. (Valentín, E6)

Se trata de estudiantes que padecieron mucho la pandemia, entre otras cuestiones, al sentirse aislados/as, encerrados/as y solos/as. En estos casos, regresar a la escuela significó volver a sentirse vivo/a.

VOLVER FUE RARO

Como mencionamos en el apartado de caracterización de las impresiones estudiantiles, el regreso a la presencialidad también se vivió con una sensación de rareza:

[...] para mí fue raro volver a esa rutina, eh... y no sé, capaz me levantaba cuando quería, hacía algún día los trabajos y todo. Volver acá fue un poco raro, volver a acomodarse a esa rutina después de tanto tiempo. (Tito, E1)

O sea, como que nos volvimos a readaptar a venir al colegio, y más cuando empezamos a venir todos los días, porque sí es verdad que empezó tipo día de por medio, con las burbujas y todo eso, pero fue como raro saber que era lo que conocíamos de toda la vida pero que a la vez no estábamos acostumbrados. (Vicky, E6)

11 Si bien en este artículo no recuperamos la voz de los docentes, cabe señalar que esta sensación también fue expresada por una docente de la Escuela 3, que se quebró emocionalmente ante la misma pregunta que le hicimos al estudiantado.



Rara, después de dos años sin presencialidad, volver se sintió como un nuevo comienzo. (Encuesta, E4)

[...] porque era un cambio muy grande, volver a salir y estar en un aula, volver a participar y ver a los profesores; aparte, como dijo A, volver a las burbujas que no estábamos acostumbrados y te daban mitad de cosas para hacer en una burbuja y mitad para otra burbuja, era raro, además no podías estar con el resto, se dividió el curso mucho. (Carina, E5)

Raro, xq no veía a mis compañeros hace un año y como hasta que me sentía como incómodo. (Encuesta, E6)

El “fue o era raro” responde a diferentes circunstancias que se relacionan entre sí. Volver implicó retomar o recuperar una rutina espaciotemporal a la que corporal y mentalmente, luego de más de un año de virtualidad, se habían “desacostumbrado” y tuvieron que volver a “readaptarse”. Aquel mundo conocido y que muchos y muchas anhelaban recuperar, cuando efectivamente llegó, generó confusión, desconocimiento, extrañeza; en síntesis, se sintió “raro”. Se volvió a una escuela conocida (por más que hubo estudiantes que cambiaron de colegio durante la pandemia) pero con una dinámica escolar protocolizada, por tanto nueva y diferente, a la que tuvieron que acostumbrarse.

Porque me había re desacostumbrado, tipo... Pandemia, estar todo el tiempo en mi casa, y después de la nada salir y ver de vuelta a todos mis compañeros, amigos. Entonces era como muy raro. (Primavera, E1)

Por otra parte, también la copresencia corporal dentro del aula, incluso al estar divididos en burbujas, con personas que hacía tiempo no se veían, generó sensaciones de rareza al no saber de qué hablar, cómo vincularse, no conocerse o sentirse distantes e incómodos/as compartiendo un mismo espacio. Podemos pensar la “rareza” a partir de una sensación corpopsíquica generada por el contexto atípico y excepcional no experimentado socialmente de modo previo y, por tanto, sin posibilidades de referencias a una historia pasada (Ahmed, 2015).

Estar físicamente en la escuela habilita un espacio compartido proclive a intercambios en los que las grupalidades van construyendo sus códigos de interacción y en donde el sentido del tacto y las cualidades personales de cada estudiante configuran modos singulares de sociabilidad. Al entrar en suspenso la materialidad de la escuela, las coordenadas grupales que orientaban los intercambios entre pares se vieron afectadas. Esto exigió por parte del estudiantado el ensayo de otras formas de estar juntos a través de la virtualidad, que reconfiguraron sus relaciones y que en muchos casos implicaron una ausencia de interacción o quiebre de cientos vínculos.

[...] en la presencialidad vos tenés un vínculo y al ver a una persona todos los días, como que ese vínculo capaz ya está hecho y es solamente ver a la persona, y como



que se va manteniendo. Creo que lo que pasó fue que en la cuarentena como que sentías esa presión de tener que mantener el vínculo porque no la veías a la persona, o sea que no había otra manera de mantenerlo si no. Entonces como que era difícil encontrar la manera de mantener un vínculo sin ver a esa persona, porque es raro hablando. Por más que hables todos los días por llamada, es como que yo siento que el vínculo no es igual, entonces para mí eso, o al menos a mí me causa mucha presión, me estresaba porque no sabía cómo mantener algo que no podía ver. (Muriel, E2)

[...] eran mis compañeros y todo estaba bien, pero al no verlos por tanto tiempo el ambiente era medio raro y distante. Pero me sentí emocionada por volver a verlos todos los días. (Encuesta, E6)

El regreso a la escuela implicó volver a formular y reactualizar los códigos de interacción social grupales, por lo que el acercamiento sociocorporal de compartir un mismo espacio se hizo carne en un sentimiento de distanciamiento subjetivo. Esta situación se vio reforzada, no solo en estudiantes que cambiaron de escuela durante la pandemia, sino también en las escuelas donde se reconfiguraron los cursos según la orientación que eligió el alumnado en el ciclo superior (E1 y E5):

[*Raro*] en el sentido de conocer gente nueva que la habías visto solo por cámara y otra gente que no habías visto nada en absoluto y que normalmente la encontrabas en el patio. Por eso, era raro. Estar de la nada con tanta gente... en realidad tanta gente no, porque éramos nueve nomás. Estábamos divididos en burbujas, pero era diferente. Además, yo estaba acostumbrado a estar con el mismo grupito de siempre. (Ismael, E5)

Lo “raro” puede implicar o estuvo acompañado de sentimientos tanto perturbadores —que acabamos de mencionar— como agradables (“Bastante raro pero muy bien”, E3) o todo junto (“Raro, contento, desorientado”, E3). Interpretamos lo “raro” como expresión de la ambivalencia de sensaciones y el desafío de nombrar las emociones que experimentaron las y los jóvenes, y las personas en general, al regresar a un mundo conocido pero nuevo.

Como pudimos observar en diferentes testimonios, esta sensación se fue desvaneciendo con el tiempo, a medida que los individuos afinaron los códigos de percepción para definir las situaciones cotidianas (“Raro al principio, ni bien fue pasando el tiempo me fui sintiendo más cómodo y feliz”, E6).

EL GRAN CAMBIO DE VOLVER

Al preguntarles cómo se sintieron en el regreso a la presencialidad, las voces del estudiantado remiten a un “gran cambio” en tres tiempos: el de la sorpresa ante lo inesperado (la pandemia), el esfuerzo que implicó acostumbrarse al aislamiento y un tercer momento: volver a adaptarse a la “nueva normalidad”.



[*Esfuerzo y adaptación*] Bueno, primero nada, conlleva un esfuerzo primero vivir una pandemia. Como que nadie estaba preparado. Y el después también es como, bueno, y ahora no sé mismo con el tema del barbijo y dónde me lo pongo, dónde no me lo pongo. Nos sentábamos separados, después juntos, teníamos burbujas... Fue como un montón de cosas muy distintas. El año pasado veníamos mitad del año sí, mitad no, entonces eran como muchas cosas. Entonces fue adaptarse y hacer un esfuerzo a lo que era el antes, el durante y el después. Para mí como que el día de hoy no es ni parecido a lo que era antes de la pandemia, ni durante tampoco. (Úrsula, E2)

Este “cambio” implicó un esfuerzo subjetivo para “adaptarse” y “volver a acostumbrarse” a “algo nuevo”. Durante la pandemia se produjeron diferentes cambios que no solo refieren a los nuevos contextos y dinámicas sociales y escolares, sino que las personas que volvieron a habitar esos escenarios no eran las mismas. Las y los estudiantes atravesaron muchos cambios corporales (ya sea propios de la pubertad o no), lo que exacerbó algunos sentimientos de inseguridad y ansiedad respecto de su apariencia física:

[...] cuando ves a personas después de 1 año entero es raro los cambios que tuvieron distintas personas. (Encuesta, E6)

[*Cambio y empezar de nuevo*] Y “empezar de nuevo” porque fue un año y, suena poco, pero cuando lo vives el año y estás todo el día encerrada en tu casa un año, llegas y yo creo que fue un año importante. O sea, teníamos, ¿qué? 14, 15 años. Entonces es un año que no sé, o sea, yo volví al colegio y todos midieron tres cabezas más que yo. Entonces nada, como volver a ver a todos tus amigos... ver, o sea que si cambias de amigos, ver cómo nos acomodábamos todos otra vez a convivir todos juntos y todo eso. (Carolina, E2)

Al margen de la excepcionalidad de la pandemia, se trata de un momento vital de las y los jóvenes donde el propio cuerpo por momentos se siente “raro”, al mismo tiempo que adquiere mayor centralidad, parafraseando el título del libro de Goffman (2009), en la presentación de sus personas en la vida cotidiana en las escuelas. El regreso a la presencialidad supuso un cambio de escenario mucho menos controlable expresivamente por parte de los individuos que lo que permitía el cuadrado de una cámara. Esto conlleva un fuerte trabajo subjetivo.

[*Ansiedad*] volver a acostumbrarme a tener que largar obsesiones y ver gente y volver a vestirme para el colegio. Fue como todo un proceso que me generó ansiedad y también bueno, el qué dirán, ¿no? (Carmen, E6)

Además de los cambios corporales, propios del paso del tiempo, algunas y algunos estudiantes hicieron referencia a cambios en la forma de ser y pensar.



[*Volver a la normalidad*] Obviamente que al principio teníamos como el distanciamiento y otras cosas que antes en el colegio no las teníamos, y obviamente que todos cambiamos, crecimos y siento que la pandemia como que... O sea, no solo que crecimos pero que nos hizo capaz como pensar en cosas que antes no pensábamos, pero a la vez fue como de a poco volver a lo que era antes, capaz como venir al colegio, levantarme temprano y no estar todo el día capaz en pijama o con la computadora, no estar con nadie, estar en mi casa. Fue como cambiando. (Ignacia, E2)

Desde ya que estos cambios son propios del paso del tiempo, pero interpretamos que el contexto de pandemia dejó sus huellas y constituyó un marcador temporal de ruptura y quiebre más visible.

VOLVER FUE PERTURBADOR

En este último apartado presentamos testimonios de estudiantes a quienes el retorno a la presencialidad les generó diversos malestares. Algunas de las sensaciones que mencionaron en la encuesta estuvieron asociadas a no conocer a sus compañeros/as, porque se habían cambiado de escuela o por las reconfiguraciones de los cursos en función de las orientaciones (“Al principio fue medio incomodo xq no nos conocíamos con el curso”), a dificultades para integrarse a la burbuja que les había tocado o porque se sentían abrumados con el ritmo y las exigencias del colegio (“Media perdida y confundida con la forma de evaluar”) y/o a retomar la rutina escolar (“Agotada de lo que me costó volver a la rutina pero contenta de ver a mis amigos”).

Este volver “a lo de antes”, sin que sea volver a lo conocido “exactamente”, en varios y varias estudiantes generó sensaciones como agotamiento, desconcierto, angustia, temor, estrés, entre otras. Implicaba recuperar cierta rutina anterior a la pandemia en un contexto distinto:

[*Nervios*] yo lo asocio un poco con el miedo también y me daba miedo volver a la presencialidad porque ya fue como un año sin ir al colegio literal y tenía miedo de que hayan cambiado un montón de cosas. Yo me acuerdo que cuando salí a la calle por primera vez [*risa nerviosa*] tenía miedo de no saber ni cómo cruzar la calle, entonces estaba re nervioso yo, o sea, si iba a hablar con la misma gente, si iban a ser las mismas relaciones, venía por ese lado también, si me iba a poder acostumbrar a la clase en sí porque yo venía acostumbrado a estar en mi casa y que tenía miedo también de si iba a poder estar ocho horas otra vez en el colegio. (Tadeo, E2)

Confundido y preocupado por la situación que vivimos y por cómo se podría desencadenar todo en el futuro. (Encuesta, E5)



Abrumada, fue difícil volver a acostumbrarse y fue un proceso largo de cambios e idas y vueltas. (Encuesta, E1)

Volver presencialmente a la escuela con un formato escolar protocolizado hasta ese momento desconocido y, luego, intentar recuperar la dinámica anterior a la pandemia, resultó “cansador”, “abrumador” y “agobiante” para varias y varios estudiantes, en particular para quienes asistían a colegios de doble escolaridad y ya manifestaban cierto temor de no poder tolerar ocho horas como antes.

[*Volver a adaptarme*] a lo que era una clase, a lo que era estar con el profesor. Me costó mucho también [...] porque me sentía mucho más cansado, era el primer invierno después de dos años que volvías a pasar, y como que todo eso me generaba mucho cansancio y era una señal de que tenía que volver a justamente adaptarme a lo que era eso, a eso de las clases. Estaba mucho más cansado. (Ibu, E5)

[*Volver a acostumbrarse*] No sé, fue como muy difícil [...]. O sea, tampoco fue que era idéntico a lo que era antes, que veníamos seguido también. Como que todo fue muy distinto, la forma de enseñar, como que es muy distinto tener al profesor enfrente, y preguntarle y que te responda así. No sé, también como que... Conlleva una exposición de nuevo... Sí, eso más que nada. (Gina, E1)

Cabe una mención especial a las tareas escolares y las demandas académicas, que ocasionaron un contraste entre cierto “relajamiento” respecto del estudio (durante la pandemia) y el posterior acoplamiento a un nuevo encuadre de evaluaciones y actividades presenciales que se vivieron de forma confusa y agobiante:¹²

Media perdida y confundida con la forma de evaluar. (Encuesta, E5)

[*Confusión*] porque como que veníamos de un año de pandemia donde hacíamos actividades totalmente virtuales, creamos contenidos, como mucho nos tomaban un oral, y volver acá y que te tomen pruebas escritas, o te manden actividades donde tenías que entregar... Tipo, en presencial y también por Classroom. Entonces era como todo un tema que decías ¿por dónde entrego una tarea? (Violeta, E6)

Esta temporalidad, primero “suspendida” en la situación de encierro y luego “recuperada” en el regreso a la rutina, generó sensaciones de desorganización, no solo de lo cotidiano sino de los/as propios/as jóvenes. También encontramos testimonios que mencionaron sentirse bien al regresar a la escuela, pero con el transcurrir del tiempo comenzaron a sentirse agobiados/as (“bien pero después muy

12 A esto hay que agregar que, durante la pandemia 2020 y 2021, se tuvieron que adecuar los respectivos regímenes académicos de la escuela secundaria tanto en CABA como en PBA.



sobrecargada”, Encuesta, E5).

El estudio realizado por Bericat (2022) da cuenta de cómo la transformación de la experiencia, en términos de nuevas estructuras y dinámicas relacionales, genera una sensación de crisis en el individuo. Justamente, las relaciones vinculares fueron un tercer núcleo de malestar:

[*Miedo*] porque para mí, a ver, me generó mucho miedo por un tema de dos años de incertidumbre, dos años de no saber físicamente quiénes eran mis compañeros, porque habíamos cambiado hasta de compañeros, y toda la cuarentena de 2020 fue estricta. No sabía quiénes eran, o sea, los conocía de vista a lo mejor pero no a todos, y no sabía cómo me iba a llevar con ellos, y eso me generó mucho miedo. (Vicente, E5)

[*Ansiedad*] Porque como que hace mucho... En ese tiempo hace mucho que no me hablaba con gente, era como raro volver a socializar, volver a ver otra cara, y tenía mucha ansiedad. (Ramiro, E1)

[*Miedo*] a socializar. Yo pensé que no iba a encontrarme con ellos en el primer año del Liceo, entonces fue raro encontrarme con ellos. (Osvaldo, E4)

Como hemos señalado, los nervios y el sentimiento de miedo expresan la preocupación por un porvenir incierto. Ahmed (2015) señala que, mientras más desconocemos a qué o a quién le tememos, más temible se vuelve el mundo.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos presentado las sensaciones y emociones que el regreso a la presencialidad generó en estudiantes de seis escuelas secundarias del AMBA. La complejidad del proceso social que significó volver a las escuelas se plasma en la multiplicidad de sensaciones e impresiones contrapuestas, que van desde la felicidad y la alegría hasta el temor y el cansancio, pasando por la rareza y la confusión que generaba el gran cambio que se estaba viviendo. Retomando a Ahmed (2015), entendemos que las emociones no se encuentran en el objeto (la escuela o el mismo regreso a la presencialidad) ni en el sujeto (las y los estudiantes), sino que se configuran en dicha relación y en los modos en que estas circulan.

El regreso a la presencialidad implicó una revalorización de la escuela como espacio común y colectivo en términos de sociabilidad, así como también respecto del vínculo pedagógico. Volver a estar corporalmente con las/os compañeras/os y amigos/os, es decir, estar con otros, movilizó mayormente emociones de alegría y felicidad, pero también implicó para algunas/os cierto temor sobre cómo sería dicho encuentro e incomodidad al estar allí. La ruptura que generó la pandemia y los meses de aislamiento reconfiguró la sensibilidad de las personas, por lo que volver a estar juntas/os se percibió con cierta rareza.



La riqueza pedagógica de “estar allí” también fue rescatada por el estudiado. Varias/os hicieron énfasis en el hartazgo que provocaba la virtualidad y la diferencia que notaban al tener las clases presenciales, por ejemplo, al poder entender mejor las explicaciones del docente o al tener la posibilidad de consultar dudas, tanto con sus compañeros/as como con sus profesores/as. Sin embargo, el cambio de modalidad también generó cansancio y agobio por el aumento de la intensidad de la escolarización. Esto se vio reflejado en mayor medida en las y los estudiantes de escuelas con jornada completa.

Como mencionamos más arriba, la pandemia representó un quiebre temporal entre un antes, un durante y un después, que puso de relieve la relación entre tiempo y emociones. El cierre de las escuelas, en tanto catalizador del sistema cronobiológico (Escolano, 1993) de las y los jóvenes, supuso una reconfiguración de su emocionalidad. La pérdida de una rutina (además de un tiempo de encuentro) y el posterior regreso a una “nueva normalidad” protocolizada, desconocida hasta ese momento, movilizó toda una serie de sensaciones y emociones diversas que hemos buscado describir a lo largo de este trabajo.

Asimismo, esta dimensión impacta en los procesos de subjetivación (Dubet y Martuccelli, 1998) en función de cómo las y los estudiantes van experimentando emocionalmente el paso del tiempo. Así como algunos/as estudiantes se mostraron temerosos apenas regresaron a sus escuelas y luego se fueron acostumbrando y pudiendo disfrutar de ese proceso, otros y otras que se mostraron felices luego empezaron a sentir el agobio de sostener la nueva rutina. Por eso, la relación entre tiempo y emociones resulta relevante para seguir profundizando tanto en nuestra línea de investigación como en el campo de la sociología de las emociones.

Por otra parte, interpretamos que el contexto de la pospandemia generó una mayor sensibilidad en el estudiantado. El agobio y el cansancio que las y los jóvenes manifestaron dejan en evidencia la importancia de abrir una pregunta respecto de la cantidad de tiempo que las y los estudiantes pasan en las aulas. Somos conscientes de la importancia de la escuela como institución de la sociedad que debe garantizar el derecho a la educación de las y los jóvenes y sabemos que, en muchos casos, la escuela es el único lugar de resguardo y contención emocional de las juventudes. No obstante, creemos que la experiencia vivida nos permite reflexionar sobre estas tensiones para pensar colectivamente otros modos de seguir construyendo la escuela común que queremos.

Este trabajo buscó realizar un aporte a la sociología de las emociones en clave relacional y procesual. Proponemos abrir la mirada a los matices y a las paradojas que se movilizan en las experiencias emocionales de las y los estudiantes. Por eso, preferimos no referirnos a estados emocionales como si estuvieran cristalizados o claramente delimitados. Hablamos de sensaciones que pueden representar una emoción concreta o varias.

Por último, nuestro análisis de las emociones estudiantiles propuso una mirada crítica a la proliferación de la Educación Emocional en las instituciones escolares, que postula a modo de “recetas” y “manuales de procedimiento” cómo y qué hacer frente a las diversas problemáticas que se presentan en la vida cotidiana de



las escuelas. Nobile (2019) señala que analizar las emociones en el ámbito educativo implica problematizar su relación con los procesos de producción y reproducción de las desigualdades socioeducativas y el modo en que estos fabrican subjetividades diferentes. Este trabajo se torna aún más desafiante en el escenario actual, donde una de las principales demandas estudiantiles refiere a que la escuela dé respuesta a las problemáticas de salud mental de las y los jóvenes.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista del IICE*, 51, 63-79. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- Acosta, F. y Graizer, O. L. (2023). Escuelas secundarias y ampliación del contexto de transmisión en pandemia. Una discusión sobre la segmentación escolar a partir de los aportes de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) 2020-2021. *Propuesta educativa*, 31(57), 31-57.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.
- Ahmed, S. (2021). *Vivir una vida feminista*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Alzina, P., Dabenigno, V., Piero, E. D. y Frey, A. F. (2022). Representaciones sociales sobre las políticas de presencialidad educativa en pandemia: Disputas, expectativas e incertidumbres. *Revista IRICE*, 43, 31-49. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi43.1455>
- Arfuch, L. (2016). El “giro afectivo”. Emociones, subjetividad y política. *DeSignis*, 24, 245-254.
- Ariza, M. (2021). La Sociología de las Emociones en América Latina. *Annual Review of Sociology*, 47(1), S-1-S-19. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-082620-030256>
- Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers: revista de sociología*, 62, 145-176.
- Bericat Alastuey, E. (2022). Emociones y desigualdad emocional en tiempos de crisis: La COVID19 en España. En *Cambios y tiempos de pandemia* (pp. 347-377). Sevilla: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Contreras-Vizcaino, J. J. y Zamora-Echegollen, M. A. (2023). Afectos y efectos de la pandemia en la educación superior en México. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 22(1), 73-88.
- de Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires: Mármol-Izquierdo Editores.
- di Napoli, P. N. e Iglesias, A. (2021). ¡Con los celulares en las aulas! Un desafío para la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LI(3), 11-44. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.407>
- di Napoli, P. N., Gogolino, 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://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260112>
- di Napoli, P. N., Iglesias, A., Silva, V. y Levy, N. (2021). Reflexiones en tiempos pandémicos: La materialidad de la escuela frente a la virtualidad. *Espacios de crítica y producción*, 55, 334-348.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Nueva Sociedad*, 293, 130-141.
- Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). La búsqueda de la emoción en el ocio. En *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (pp. 83-115). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Escolano, A. (1993). Tiempo y educación. Formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931). *Revista de Educación*, 301, 127-163.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). *Estado mundial de la infancia 2021. En mi mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental en la infancia*. [sowc2021.pdf \(unicef.org\)](https://www.unicef.org/sowc2021.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022). *Encuesta de salud mental: Análisis cualitativo*. [Proposal-A4 \(unicef.org\)](https://www.unicef.org/proposal-a4)
- Gluz, N. B., Vecino, L. y Martínez-del-Sel, V. (2022). Trabajo docente en tiempos de pandemia: Agudización de las desigualdades e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 74, 73-94. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5305>
- Henríquez, K. (coord.) (2023). *Juventud y Pandemia. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Santiago de Chile: Ariadna. <https://doi.org/10.26448/ae.9789566095798.64>
- Iglesias, A., Alterman, D. y Giovanardi, A. (2022). Experiencias docentes en pandemia. Las escuelas secundarias argentinas entre la virtualidad y el desafío del regreso a la presencialidad. *Voces de la educación*, número especial, 217-256.
- Kaplan, C. V., Szapu, E. y Arévalos, D. (2023). Sociedad y afectos. Apuntes para una Sociología de la Educación emergente. *Revista de Educación*, XIV(28.2), 61-79.
- Lara, A. y Enciso, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 13(3), 101-119. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 3(10), 69-79.
- Luna Zamora, R. (2010). La sociología de las emociones como campo disciplinario. Interacciones y estructuras sociales. En A. Scribano y P. Lisdero (comps.), *Sensibilidades en Juego: Miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones* (pp. 15-31). Buenos Aires: CEA - CONICET.
- Meo, A. I. y Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 14(1), 103-127. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>



- Nobile, M. (2017). Sobre la “Educación Emocional”: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, 20, 22-33.
- Nobile, M. (2019). Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta Educativa*, 28(51), 6-14.
- Prados, M. Á. H., Álvarez Muñoz, J. S. y Belmonte, M. L. (2022). Ocio familiar en tiempos de confinamiento: Construcción y validación de un instrumento. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-21. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.4792>
- Reeser, T. W. (2019). Approaching affective masculinities. En *Routledge International Handbook of Masculinity Studies*. Londres: Routledge.
- Romo Morales, G. y Agulhon, S. (coords.) (2023). *Formación de juventud en pandemia. El sentido y el lugar de los sujetos de la modernidad en crisis*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Ciudad de México: CIESAS/FLACSO.
- Sas, O. R. y Estrada, L. C. (2021). Pantallas en tiempos de pandemia: Efectos bio-psico-sociales en niñas, niños y adolescentes. *Revista Sociedad*, 42, 15-29.
- Schwal, M. A. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 42-56. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.11638>
- Simmel, G. (2002). *Cuestiones Fundamentales de Sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Szapu, E., Sulca, E. M. de los Á. y Arevalos, D. H. (2022). El dolor social en tiempos de pandemia. Miedo y soledad de jóvenes estudiantes ante la pérdida de soportes afectivos. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 299-325. <https://doi.org/10.15366/rep2022.7.2.013>
- Winnicott, D. (2013). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

Recepción: 20/08/2023

Aceptación: 22/11/2023