

# ***Aplanar la curva de la soledad: efectos adversos del cierre de escuelas en la salud mental de los adolescentes***

*FERNANDEZ LANDONI, Alejandro / UNIPE – alejandro.landoni@gmail.com*

---

*Eje: N° 7 – Educación, Estado y políticas públicas - Tipo de trabajo: ponencia*

---

<sup>a</sup> *Palabras claves: adolescentes, pandemia, salud mental, cierre de escuelas*

## **› Resumen**

Lo vivido durante la pandemia nos invita a reflexionar sobre lo que se conoce como el “formato escolar”. Es que la escuela no es algo natural o que existió desde siempre, sino que fue inventada. Tiene determinadas características y así como hoy en día es de una manera puede ser de otra. El formato escolar es justamente la forma particular que adquirió la escuela y mediante la cual las sociedades modernas delegaron la función de educar (Pineau, 2001). Si bien hubo cosas que cambiaron y se resignificaron, no es descabellado pensar que los núcleos duros siguen relativamente indemnes al paso del tiempo.

Durante las últimas décadas muchos autores criticaron la rigidez de este formato escolar. Un punto tienen: la escuela así como la conocemos tiene aspectos represivos y disciplinadores. Pienso que este cuento nos invita a pensar que detrás de estos aspectos hay algo mucho más valioso: el contacto humano. El contacto con otros, distintos a uno. Un fenómeno colectivo (Pineau, 2001). Algo que un algoritmo educativo con el que sueñan los tecnólogos del mundo no va a poder reemplazar. La escuela plantea compartir un espacio con alguien diferente.

El aislamiento y la suspensión de la presencialidad escolar durante 2020 y 2021 nos invitan a poner la lupa en estos aspectos que quizás hasta ahora los teníamos tan naturalizados que no los veíamos. ¿Qué elementos de la escolaridad resultaban valiosos para los adolescentes, pero permanecían fundidos con el paisaje? ¿Cuál fue el costo por no tenerlos?

Este trabajo busca indagar en los efectos en la salud mental de los adolescentes por motivo del cierre de escuelas decretado durante la pandemia de coronavirus. En el marco de una tesis de maestría en Políticas Educativas de la UNIPE, veremos qué aspectos de las instituciones educativas salieron a la luz y brillaron por su ausencia en estos años.

## **› Quedate en casa**

La pandemia de Covid-19 vino a transformar la vida en todos los sentidos. En marzo de 2020, las escuelas cerraron sus puertas en gran parte del planeta y más de 1.500 millones de estudiantes dejaron de aprender en aulas físicas o, en muchos casos, de cualquier formato organizado.

Frente al aumento significativo de los casos positivos y con una tasa de mortalidad en ascenso, la incertidumbre y la información con la que se contaba en el comienzo de la pandemia empujaron a que la principal estrategia a nivel global (Buonsenso, D., et al, 2021) consistiera en cerrar las escuelas y migrar la enseñanza a, dentro de lo posible, un formato virtual y remoto de emergencia. Esta medida, en principio, se propuso hasta obtener información sobre el COVID-19 que permitiera decidir cómo gestionar la educación en estas circunstancias. Así, durante el 2020 (Unesco, 2020) más del 90% de la población de estudiantes del mundo se encontró afectada por estos cierres. Argentina no fue la excepción. Las consecuencias que trajo aparejada una medida de semejante magnitud no iban a tardar en salir a la luz. Es que a la pérdida de aprendizaje que derivó de la interrupción de la escolaridad, hay que sumarle los efectos emocionales.

Si bien parece hacer un consenso científico en que los jóvenes son un público menos vulnerable a los efectos del Covid-19 (ver gráfico I), no es menos cierto que sufrieron las consecuencias de la pandemia. Los adolescentes tuvieron que pagar efectos adversos por el cierre de escuelas. América Latina fue la región que perdió más días de clase a nivel mundial. A esto se le suma la falta de infraestructura digital (apenas el 22% de los hogares contaba con acceso a internet y solo el 19% tenía una computadora), y la poca experiencia de los docentes en la enseñanza a distancia (Rieble, S. y Viteri, A., 2020).

La interrupción de la presencialidad no solo tuvo efectos en la adquisición de nuevos aprendizajes, sino que puso en pausa la prestación de servicios básicos, como alimentación, protección y apoyo psicosocial. Esto afectó el bienestar general y la salud mental de los estudiantes, lo cual puede ser una de las causas de abandono escolar.

Estos impactos no afectaron a todos por igual. Pablo Vommaro (2020) advierte que las medidas de aislamiento expusieron y ampliaron las desigualdades en las juventudes. El hacinamiento, la desconexión, la imposibilidad de mantener el trabajo o de contar con los recursos necesarios para mantener la educación a distancia fueron factores que convirtieron la experiencia del aislamiento en algo tortuoso para las familias más vulneradas. A su vez, las restricciones impuestas en el uso de espacio público intensificaron la segregación territorial de los núcleos urbanos del país. Esto

afectó en forma particular a los jóvenes que de un día para el otro se vieron imposibilitados de asistir a sus espacios de socialización y construcción de identidad.

Pero no todas fueron pálidas en este proceso. En contrapartida, agrega el autor, se pudo ver cómo las organizaciones barriales y comunitarias respondieron rápidamente y experimentaron una inmediata reactivación. Frente a la crisis se desplegaron diversas y simultáneas respuestas colectivas que fortalecieron una red de solidaridad en los sectores más necesitados.

Sea cual sea el escenario, la pandemia forzó cambios y desafíos sin precedentes en la vida de los adolescentes y la salud mental no salió inmune de este proceso. El tiempo y la investigación determinarán si la fase de aislamiento dejó secuelas, generó inmunidad o fue atravesado en forma asintomática. Por ahora hay algunos números que nos pueden ayudar a clarificar un poco el panorama.

### › ***Contagioso pero asintomático ¿qué pasó durante el aislamiento?***

El encierro tuvo numerosos efectos en el bienestar socioemocional de los adolescentes. Esto debido no solo a la falta de contacto con sus pares sino también por las tensiones derivadas del contexto. El distanciamiento con amigos y compañeros, la disminución de las interacciones sociales y la alteración de rutinas que estructuraban la vida cotidiana derivó en un aumento de sentimientos vinculados a la ansiedad, depresión y soledad. En este contexto quienes sufrieron más las consecuencias son quienes habitan hogares más vulnerables.

En nuestro país, según un relevamiento hecho en mayo de 2021 (Unicef, 2021) los adolescentes siempre tuvieron percepciones negativas con respecto a las medidas de distanciamiento social. Este rechazo estaba vinculado a la imposibilidad de mantener contacto con otros y la interrupción de los vínculos sociales y actividades. Un 75% expresó malestar por no poder concurrir a actividades deportivas y recreativas. Aproximadamente la mitad manifestaron que la forma de socializar con pares fue fundamentalmente a través de pantallas, lo cual no reemplazaba las funciones que cumplía el contacto presencial.

Esta reducción de contactos con pares se manifestó en emociones negativas como desgano, angustia, tristeza, ansiedad, soledad, irritabilidad, resignación y enojo. La mitad expresó sentirse triste mientras que un tercio se refirió a sentimientos de soledad durante el período. A su vez, el 18% de los adolescentes realizó una consulta por salud mental durante este lapso. Entre los sectores populares estas brechas se profundizaron lo que tiene consecuencias en su construcción

identitaria y subjetiva, condicionando su perspectiva a futuro. Hay que decir que estos indicadores mejoraron en el relevamiento que se hizo en octubre de ese mismo año. Lo que se mantuvo constante fue el tiempo en el que los adolescentes declararon estar frente a las pantallas. Se observó, además, un aumento en la exposición de los adolescentes a situaciones de discriminación, cyberbullying, violencia y acoso. En lo que respecta a los vínculos y dinámicas familiares la falta de espacios de intimidad en el hogar generó un aumento de vivencias de malestar y creó dificultades en el proceso de construcción de autonomía. En general los adolescentes reconocieron que el clima familiar convivencial fue más conflictivo durante el aislamiento.

Los datos que brinda el Ministerio de Educación de la Nación coinciden en el diagnóstico. En nuestro país los estudios indican que mientras se mantuvo el cierre de escuelas los estudiantes establecieron bajo nivel de contacto con sus compañeros, decrecieron en su motivación y su bienestar emocional.

A través de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica los docentes manifestaron que sus estudiantes viven situaciones de violencia familiar. Además, el 44% de los estudiantes expresaron que sentían algún sentimiento negativo frente a la incertidumbre que implicaba la evolución de la pandemia. A su vez más de la mitad presentaban por lo menos algún síntoma de malestar emocional frecuente como la angustia, enojo, depresión y miedo. Esto se agravaba en las mujeres y estudiantes de escuelas de gestión estatal.

Por su parte, la Sociedad Argentina de Pediatría (2021) realizó un informe en base a una encuesta realizada a niños y adolescentes sobre sus percepciones durante el aislamiento. Encontraron que para los adolescentes la intensa rutina diaria que implicaba la escuela los hacía sentirse libres. A su vez, lo que más extrañaban en el aislamiento era ver a sus amigos. La mayoría de los adolescentes entre 15 y 18 años dijo que extrañaba todo lo que hacía antes de la cuarentena y que no veía nada positivo del período de aislamiento. El 41% de esta franja etaria manifestó sentirse muy triste durante la cuarentena. La SAP llega a la conclusión de que se privilegió un abordaje centrado exclusivamente en los contagios, sin medir cuanto esto afecta a los derechos de los menores. Los adolescentes, dice el informe, reprochan a los adultos por restricciones que consideran egoístas.

En este mismo sentido, según una nota de Clarín durante el primer semestre de aislamiento en el 2020, los llamados a la línea 137 del Programa Las Víctimas Contra Las Violencias crecieron

casi un 50% con respecto al semestre anterior. En ese lapso las denuncias de violencia contra niños y adolescentes subieron un 54%. Según otro informe hecho por UNICEF (2021) enfocado en el estado emocional de los adolescentes, la mitad de las víctimas registradas entre 2020 y 2021 en los programas estatales sobre violencia fueron niñas, niños y adolescentes. La gran mayoría sufría la agresión por parte de su madre o padre. A su vez, en ese período se registraron 96 mil llamadas a la línea 102 que brinda un servicio telefónico gratuito y confidencial de escucha, contención y orientación para niños, niñas y adolescentes. El motivo principal de estas llamadas eran el maltrato físico seguido por temas vinculados a la negligencia.

El aumento de llamadas denunciando violencia doméstica contrasta con la disminución de casos reportados a los servicios de protección infantil. Con escuelas cerradas, cayeron un tercio las denuncias por abuso infantil. Es que los adolescentes sufrieron en silencio lo que la escuela suele detectar. En nuestro país, en gran parte gracias al prolífico trabajo que se viene implementando en torno a la Educación Sexual Integral, el 80% de los niños abusados sexualmente se dieron cuenta que eran víctimas de un delito debido al trabajo de la escuela. Las cifras son contundentes: 8 de cada 10 abusadores son familiares o conocidos de la víctima. Hay muchos indicios de que el cierre de escuelas dejó a los niños atrapados con sus abusadores (Baron, Goldstein y Wallace, 2020).

Si vamos al extremo de este argumento tenemos que indagar en los intentos de suicidio. En este sentido, según una nota del diario La Nación, distintos especialistas afirman que los intentos de suicidios ascendieron en este período. Una investigación llevada a cabo por el hospital materno infantil “Don Victorio Tetamanti” (Canessa et. al., 2021) determinó que las internaciones por espectro suicida en menores de 15 años pasaron de representar el 47% de los ingresos al 60%.

Los datos son contundentes. En términos de salud mental los adolescentes constituyen un grupo de riesgo. Pero ¿por qué sucede esto? Algunos autores nos pueden acercar algunas pistas.

### › **Contactos estrechos esenciales**

Con la pandemia del COVID-19 y la cuarentena forzada en varios países no desapareció la escuela, pero sí se trastocaron dos de sus pilares fundamentales: la arquitectura y el calendario escolar. El espacio y el tiempo que hasta ese momento parecían dos sólidas patas que hacían que el sistema avance en forma automática a paso firme y seguro. Las medidas sanitarias que derivaron en la suspensión de clases presenciales implicaron una ruptura en lo cotidiano.

Es que entre muchas otras cosas que ofrece y que se le exigen, la escuela brinda una cultura institucional. Dussel va a llamar a esto gramática escolar a la cual va a definir como el conjunto de reglas que definen las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes, les asignan clases, conforman el saber a enseñar y estructuran la forma de promoción y acreditación. (Dussel, 2003). Este formato escolar es relativamente homogéneo y contribuye a construir una cierta idea de igualdad y por lo tanto de democratización. Quizás la materialización más clara de esto sea el caso del guardapolvo blanco. Este dispositivo se consolidó como símbolo de la igualdad pero a su vez facilitó la detección de la trasgresión a la norma. De este modo, a través del disciplinamiento de los cuerpos, contribuyó a forjar la asociación entre igualdad y homogeneización. Desde su génesis el sistema educativo argentino se asentó sobre la base de esta idea. Bajo un lema de inclusión produjo marcas y clasificaciones. Produjo fronteras y castigos a quienes se pasaban de los límites. Pero al fin y al cabo construyó límites. Esta arquitectura institucional labró un orden injusto en muchos aspectos. Pero fabricó un orden y esto permitió la inclusión de grandes cantidades de estudiantes que de otro modo no hubieran podido tener acceso al capital cultural socialmente valorado.

De este modo el aislamiento tuvo entre muchos otros efectos experiencias desubjetivantes, en particular en lo vinculado al tiempo como organizador de la vida social. Esta categoría vio oscilar su estructura durante estos tiempos excepcionales. Los cambios en las rutinas, o en algunos casos la falta total de las mismas, tuvieron efectos en la subjetividad de los estudiantes.

Si hacemos un análisis histórico del sistema educativo nacional podemos observar una tendencia hacia la universalización de la matrícula. Poniendo la lupa vemos cómo este proceso se desdobra según el nivel. Por un lado, la educación primaria pensada para brindar cierta formación general a las masas con el fin de construir una ciudadanía homogénea y una fuerza laboral mejor calificada. Por otro lado, una escuela media surgida con el fin de formar a una élite dirigente parece que está haciendo ese mismo camino, pero de una forma mucho más lenta. Estos recorridos no son naturales. Mucho tuvo que ver un cambio de paradigma acontecido a fines del siglo XX y principios de este siglo que pensó este nivel desde la lógica de inclusión con el objetivo de democratizar su alcance y cobertura. Estos cambios se corporizaron antes en la estructura legislativa que en el funcionamiento organizacional de las instituciones que guardan muchos rasgos de su génesis (Pinkasz y Núñez, 2020). A la expansión de la cobertura de salud y condiciones de vivienda de los sectores populares, la política pos-neoliberal le sumó la expansión

de la matrícula escolar. Esto permitió crear un piso de bienestar mínimo para los sectores más desfavorecidos (Benza y Kessler, 2020). Particularmente el sistema argentino vivió un proceso de expansión de la matrícula logrando la inclusión de amplios sectores que históricamente permanecieron por fuera de la educación secundaria. En cuestión normativa, hay que destacar que desde el 2006 toda la educación secundaria pasó a formar parte de los niveles obligatorios a partir de la Ley 26.206 de Educación Nacional. Esto puso en cuestión el modelo selectivo y meritocrático que sentó las bases del nivel desde su génesis. En contrapartida, distintos autores hablan de una “inclusión excluyente” ya que la inclusión dentro de la matrícula no se ejecutó en conjunto con una adaptación de la matriz institucional del nivel (Gentili, 2011). Esto derivó en mejoras en el acceso, pero con persistencia de las desigualdades. En definitiva, la ampliación del acceso al nivel medio no generó de por sí una democratización real.

En este sentido la pandemia producto del covid-19 actuó como un martillo que vino a golpear estructuras que ya crujían de antemano. Por esto el nivel secundario es aquel que dispara la mayor cantidad de debates en el ámbito educativo, pero también en la opinión pública. Nadie sabe muy bien que hacer y las posibles soluciones a veces disparan a posiciones totalmente disímiles.

Lo que sí es innegable es que los componentes que integran el transitar la escuela constituyen una parte fundamental de la biografía de los adolescentes. En la escuela uno está en contacto con experiencias distintas al propio contexto y accede a elementos materiales, culturales y vínculos sociales indispensables para vivir una vida más plena (Bayón y Saraví, 2019).

Es que cuando hablamos de salud, hay que tener en cuenta tanto la salud física como mental. Con el cierre de escuelas se perdió el efecto igualador de compartir el aula. Muchos estudiantes que ya venían sufriendo problemas de salud mental se quedaron sin su ancla que implican las rutinas. La interrupción de estos hábitos institucionales trae aparejado un riesgo de recaídas.

La forma de vivir la experiencia durante la juventud se encuentra lejos de ser homogénea. Desde esta perspectiva, entonces es difícil hablar de la juventud en general. Sería colocar a este grupo social desde una lente simplificadora que ocultaría las diversas maneras que tienen de habitar el mundo los distintos grupos de jóvenes. En este sentido un elemento central que establece un límite en las distintas juventudes es la experiencia escolar. La condición estudiantil coloca a los jóvenes en una posición determinada en la estructura social, con una clara ventaja comparativa con respecto a quienes no transitan esa experiencia. (Kaplan, & Silva, 2016). Los estudiantes

tienen espacios y tiempos específicos, así como una identidad compartida que construyen dentro de la institución que transitan. Esto permite que cuenten con un entramado de códigos, hábitos y costumbres comunes que los distingue del resto de los grupos sociales. Esta forma de vivir la adolescencia y la juventud incluso dentro de los grupos escolarizados no es homogénea ya que las identidades presentan variaciones según los contextos sociales e institucionales.

En este sentido el sistema educativo no es ajeno a la estratificación que vienen sufriendo los distintos ámbitos de la vida social. Cada vez las personas vivimos, compramos, jugamos y nos educamos en lugares diferentes. No son elecciones, sino el resultado de un proceso de segregación en donde la desigualdad deriva en un distanciamiento sociocultural que corroe la idea del bien común. Al interior de cada sector social, distintos grupos fueron frecuentando circuitos de socialización y desarrollando estilos de vida particulares separados de los demás. Esta segmentación se puede ver por regiones, localidades, barrios e incluso entre turnos en una misma institución (Bayón y Saravi, 2019)

Si a esto le sumamos que la juventud es una categoría sociocultural y relacional construida a partir de determinados contextos sociohistóricos particulares, tendremos una visión de esta que dista mucho de ser homogénea. De este modo la juventud no es simplemente un período vital determinado por encontrarse entre la etapa de la niñez y la adultez. La cultura juvenil demanda un análisis situado para ver cómo es considerada en cada segmento de la sociedad. (Chaves, 2013)

La juventud es una etapa de ruptura, de cambio, de búsqueda en donde las emociones y el cuerpo ocupan un lugar protagónico. En este período los sujetos construyen su identidad a través de la identificación y la diferencia. Búsqueda de referentes y cuestionamiento de la autoridad. La mirada del otro ocupa un rol central como lazo social central. En esta etapa se hace muy presente la búsqueda del reconocimiento por parte de los demás.

En esta línea Martucelli (2007) utiliza la categoría de “soporte” para hablar del conjunto de elementos, materiales e inmateriales, que lo vinculan a su contexto. Podríamos considerar entonces a los vínculos sociales que establecen los estudiantes como soportes. Redes de sociabilidad que permite la escuela.

Algunos de estos soportes los brinda la rigidez del formato escolar. Pero además, una gran cantidad de elementos que rodean a la vida escolar pero no forman parte de su matriz oficial y que a la vez la exceden son fundamentales en la construcción de subjetividad de los estudiantes.



Por ejemplo, una de las formas que adopta la participación juvenil es la apropiación del espacio urbano (Núñez et. al., 2021). Las marchas, concentraciones, cortes de calle, semaforazos y otras formas de expresarse propias de la cultura argentina tuvieron que ponerse en pausa durante el aislamiento. Interrumpir esta vía de participación social no iba a resultar gratuito para la juventud.

› ***Estás muteadx***

Hay que admitirlo: a los docentes de los niveles obligatorios la suspensión de la presencialidad nos agarró haciendo el calentamiento. De un día para el otro nos enteramos que no íbamos a volver a la escuela, en principio por dos semanas. Frente a pocas previsiones de quienes ocupaban cargos jerárquicos, muchos hicimos lo que pudimos. Llamaba la atención cuando podíamos volver a nuestras aulas los días que repartíamos cuadernillos y comida, ver cómo en nuestros escritorios ingenuamente habíamos dejado fotocopias cortadas para trabajar al lunes siguiente como si no hubiera pasado nada. Núñez (2020) plantea que las instituciones educativas hicieron grandes esfuerzos para garantizar la continuidad del derecho a la educación. De este modo actuaron como organizadores de la temporalidad. Es que en tiempos en donde terminabas la clase con el pijama y automáticamente abrías la heladera de tu casa para ver el estado de la masa madre, estar desconectado era estar desconectado del tiempo.

Es que la escuela actúa como un espacio organizativo de la vida cotidiana, así como lugar de socialización entre pares y con adultos. Además de ser un sitio de construcción de conocimientos, es un lugar de construcción de vínculos significativos. Ahí los adolescentes están bajo la mirada de adultos y también de sus compañeros. Esto permite la temprana detección e intervención sobre distintas situaciones que afectan su vida. En la escuela están bajo una mirada atenta, bajo cuidado.

La virtualización intensificó las distintas temporalidades en el escenario escolar y generó algunas tensiones (Dussel, 2017). En particular entre la lógica de la gramática escolar tradicional con la lógica digital. El artefacto clásico como el pizarrón ya no era útil y debía ser reemplazado por celulares, notebooks y programas. El problema es que no todos tenían acceso a los mismos. ¿Cómo hacer para no perder el contacto con los adolescentes? ¿Cómo reemplazar al omnipresente pizarrón en tiempos de didáctica en vivo?

Esta etapa aceleró un proceso que se venía gestando en donde las nuevas tecnologías de información y comunicación iban adquiriendo un rol cada vez más central en la construcción de

la subjetividad de los estudiantes. No podemos comprender la cultura en general y la cultura adolescente en particular si no dimensionamos el rol clave que ocupan las nuevas tecnologías. Para Martín Barbero (2008) desde hace más de una década estamos en una “era informacional” en donde la escuela cedió protagonismo como el único lugar en donde se pueden adquirir aprendizajes. La experiencia del encierro motivada por la pandemia lo dejó bien en claro: ya no se podía aprender en la escuela, había que aprender en la casa. Debido a esto, el gobierno en sus distintos niveles y los actores del sistema educativo hicieron grandes esfuerzos para hacer esta adaptación. Los nuevos flujos de información que permiten las nuevas tecnologías volvieron más fluctuantes los tiempos, espacios y edades para aprender. En este contexto las instituciones educativas que durante los últimos años buscaron mantenerse con características que rindieron buenos resultados en su etapa de consolidación, con la virtualidad parecieron obsoletas. Fundamentalmente, dice el autor, las tareas de disciplinamiento racional que permitan distinguir los espacios del que sabe y del que aprende. Esto hace que las instituciones estén desde hace un tiempo en una etapa de crisis que tarde o temprano las obligará a reformular sus objetivos y su manera de abordarlos. Barbero argumenta que hoy en día es imposible pensar una matriz educativa que separe los tiempos y espacios de aprendizaje en tiempos en donde la información es tan fluctuante. Es que pasamos de una sociedad con un sistema educativo que diferenciaba los tiempos y espacios para aprender de los que no, a una sociedad educativa, en donde los aprendizajes son más flexibles. De este modo la escuela no es el único lugar de aprendizaje. Tan solo uno más. Esto produce un desfasaje entre los estudiantes y la cultura escolar. Este fenómeno se expresa mayoritariamente en el nivel medio.

Pienso, sin embargo, que la postura de Barbero deja un hueco. Si bien es cierto que hoy en día hay muchos lugares para aprender (la escuela, la casa, internet, el lugar de trabajo, los medios de comunicación, etc. Son limitados los lugares en donde se puede aprender en contacto con otros. Y muchos menos los lugares en donde se puede aprender en contacto con otros distintos a uno mismo. La escuela sigue siendo el lugar por excelencia para esto, especialmente la escuela pública. Y esos aprendizajes terminan siendo cualitativamente distintos.

En un escrito posterior la misma Inés Dussel (2021) iba a argumentar que para sostener la continuidad pedagógica los distintos estamentos gubernamentales y las instituciones educativas recurrieron a diversas estrategias. Plataformas digitales (cada jurisdicción tuvo la suya), programación televisiva que intentaba imitar el modelo escolar tradicional, entrega de

cuadernillos fueron algunas de ellas. Quizá el caso más emblemático fue el poco exitoso programa “Seguimos educando” en la TV Pública. O la entrega de materiales impresos que se repartían en las escuelas.

La pedagoga también argumenta que esta situación visibilizó y agrandó las desigualdades producto de la falta de conectividad y de acceso a dispositivos tecnológicos que impedían cumplir con las tareas escolares. Distintos escenarios impedían una comunicación efectiva con los estudiantes para garantizar el proceso de continuidad educativa. Desde la falta disponibilidad en el uso exclusivo de los dispositivos. Hasta la inexistencia de espacios físicos específicos para las tareas, pasando por todo tipo de dificultades con respecto a la conectividad.

En este sentido resultó contraproducente la discontinuidad del Programa Conectar Igualdad. El mismo tenía como objetivo «proporcionar una computadora a cada alumna, alumno y docente de educación secundaria de escuela pública y de Institutos de Formación Docente» (Decreto N° 459/2010). De este modo el Estado Nacional repartió 5 millones de computadoras entre 2009 y 2015. Este proceso de digitalización acelerado por el Programa Conectar Igualdad puso sus ladrillos en la pared de la desestructuración del formato escolar tradicional. Habilitó nuevas configuraciones e invitó a pensar otros futuros posibles para la educación.

La política originalmente fue diseñada para garantizar un derecho y reducir la desigualdad que implica la brecha digital. En ese sentido la vieja tensión entre la función de esta política para revertir la brecha digital, y las visiones que la acusaban de clientelista se saldó claramente en función de la primera visión. (Welschinger 2016)

Con el diario del lunes cuesta mucho encontrar una explicación a por qué la gestión de Cambiemos decidió discontinuar el programa. Es que, volviendo al tema central del trabajo, estar conectado desde la perspectiva juvenil, implica ser visible, tener un grupo de pertenencia, obtener reconocimiento de pares. Estar conectado implica no quedar afuera de los flujos de información. No perderse la interacción con los pares. En definitiva, implica no quedarse afuera. En resumen, lo vivido durante estos años aceleró el desdibujamiento de las funciones específicas de las escuelas para con los adolescentes. El desfase espacial y temporal que venía sufriendo la escuela quedó más nítido con el aislamiento. Vimos que muchas cosas no eran necesarias y que la rigurosidad que planteaba el sistema educativo en muchos casos no resultaba indispensable. Frente a esto surgieron muchas alternativas. Dice Marechal que de todo laberinto

se sale por arriba. ¿Es tan así? En el siguiente apartado vamos a defender algunos aspectos esenciales de la escuela.

### › **Conclusión ¿salimos mejores?**

Lo vivido durante la pandemia destaca la importancia de las escuelas no solo como lugares de adquisición de contenidos y habilidades, sino también como espacios de socialización, apoyo mutuo entre pares y crecimiento emocional. Sin embargo, los cuestionamientos no dejan de estar presentes. Muchas voces aparecieron destacando que la escuela como la conocíamos ya no es necesaria, ya que el conocimiento es fácilmente accesible a través de internet. Así hacen posible que el aprendizaje se podría centrar y adaptar directamente en cada estudiante en forma individual.

Simons y Masschelein (2014) nos dan una mano y plantean que la escolarización tiene que ver con una «suspensión» de un presunto orden natural desigual y que, con ello, la escuela ofreció tiempo libre (o tiempo no productivo) a quienes por su condición social no tenían derecho a usufructuarlo.

Entonces, lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio que permitía a las nuevas generaciones desvincularse tanto del hogar como de la sociedad. Los autores llaman a este proceso una democratización del tiempo libre. Pese a que esta característica es habitualmente considerada un obstáculo, ya que implica una distancia entre el conocimiento escolar y el conocimiento productivo, los autores la reivindican como un dispositivo igualador. De este modo la escuela logra separar a los estudiantes de un pasado condenatorio y taxativo, y de un futuro inevitable.

Son los mismos Simons y Masschelein quienes advierten que muchos de los alegatos contra la escuela están motorizados por el temor a que determinados conocimientos y destrezas se transformen en “bienes comunes”, disponibles para todos independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural. Por eso se animan a esbozar que educar es “poner algo sobre la mesa”. En definitiva, que el conocimiento es un bien de y para todos. Relacionarse públicamente con el conocimiento es que no es para un grupo selecto, sino que es para todos, sin restricciones. Una construcción de espacios sociales comunes, universales y abiertos.

Los autores enfatizan que estar en la escuela es precisamente tener tiempo libre, en tanto implica poner en suspenso el peso del orden social, las tareas y roles que deben realizarse en otros

espacios como el trabajo y la familia. Plantean que las escuelas ofrecen por un lado la posibilidad de la «suspensión», es decir de tener tiempo no productivo, desprivatizado y alejado de la producción. Por otro lado, ofrece un tiempo y lugar profanos, es decir que expropia y convierte en públicos saberes que antes eran para unos pocos.

¿Para qué hay que educarse? ¿Para conseguir un mejor trabajo? ¿Para acomodarnos y refugiarnos en la vida privada? ¿O para reinterpretar nuestras propias interpretaciones, generar nuevas lecturas de la realidad y permitir que la reescribamos con otros?

Es así como la escuela podría considerarse un espacio de libertad. En este sentido, aprender sirve para ser libres. Y somos libres cuando nos podemos conocer y reconocer como sujetos activos en el tiempo y partícipes de la sociedad y de los cambios que en ella suceden. Somos libres si podemos conocer y trabajar siendo conscientes de lo que hacemos. El biólogo no estudia para Syngenta ni el geólogo para las empresas mineras. Estudiamos para saber lo que no sabemos, para conocer lo desconocido y para perderle el miedo a lo incierto, y de este modo, dominarlo. En fin, implica considerar que el alumno puede ser, debe ser, y efectivamente es, un productor de conocimiento.

Teniendo en cuenta todo esto, considerar que en la escuela #nosseguimoscuidando implica destacar el lugar que ocupa la misma para que los estudiantes puedan expresar sus emociones y sean escuchados. La pandemia expuso la necesidad de fortalecer lazos entre estudiantes y docentes para cumplir con la función socioafectiva de la escuela. Desde este lugar podemos ayudar a remediar las heridas sociales que dejó este período tan doloroso y que probablemente nos dejen marcas imborrables. Podemos devolver el horizonte de posibilidad a los jóvenes para que, en tiempos de incertidumbre, tengan algún ancla para agarrarse. Después de mucho sufrimiento la escuela debe dar una recibida amorosa como dice Maggio (2022). De esta pandemia saldremos mejores el día que abracemos esas ideas y hagamos de este el momento de rehumanizar la enseñanza.

## **Bibliografía**

- Baron, E. J., Goldstein, E. G., y Wallace, C. T. (2020). Suffering in silence: How COVID-19 school closures inhibit the reporting of child maltreatment. *Journal of public economics*, 190, 104-258.
- Barbero, J. (2008) "Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad". En E. Tenti Fanfani (comp.)

*Nuevos temas en la Agenda de política educativa.* Buenos Aires: Siglo XXI

- Bayón, M. C. y Saraví, G. (2019) La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos: Revista de Ciencias Sociales*, 59, 68-85.
- Benza, G. y Kessler, G. (2021). *La ¿nueva? estructura social de América Latina: cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Buonsenso, D., Roland, D., De Rose, C., Vásquez-Hoyos, P., Ramly, B., Chakakala-Chaziya, J. N., y González-Dambruskas, S. (2021). Schools closures during the COVID-19 pandemic: a catastrophic global situation. *The Pediatric Infectious Disease Journal*, 40(4), 146-150.
- Cabana, J. L., Pedra, C. R., Ciruzzi, M. S., Garategaray, M. G., Cutri, A. M., & Lorenzo, C. (2021). Percepciones y sentimientos de niños argentinos frente a la cuarentena COVID-19. *Arch Argent Pediatr*, 119(4), 107-22.
- Chaves, M. (2013) "Culturas juveniles en la tapa del diario: tensiones entre el margen y el centro de la hoja" en M. Chaves y J. E. Fidalgo Zeballos (coords.) *Políticas de infancia y juventud: producir sujetos y construir Estado.* Buenos Aires: Espacio. 111-137
- Dussel, I. (2003) "La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos", en *Historia de la Educación Anuario N°4- 2002/3*, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Buenos Aires: Prometeo.
- Dussel, I. (2017). Los tiempos de la escuela digital. Reflexiones desde la investigación en América Latina. *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE*, 105-126.
- Dussel, I. (2021) Escuelas en tiempos alterados. *Nueva Sociedad*, 293, mayo-junio de 2021.
- Encuesta a hogares Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME) (2020). Ministerio de Educación de la Nación.
- Gentili, P. (2011) *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno-CLACSO.
- Kaplan, C. V., y Silva, V. S. (2016). Respeto y procesos civilizatorios: Imbricación socio-psíquica de las emociones. *Praxis educativa*, 20(1), 28-36.
- Maggio, M (2022) Volver. En Gloria y Loor. Recuperado de: <https://www.gloriayloor.com/volver/>
- Martuccelli, D. (2021). La gestión anti-sociológica y tecno-experta de la pandemia del Covid-19. *Papeles del CEIC*, 2021/1.
- Núñez, P., Blanco, R., Vázquez, M. y Vommaro, P. (2021) Experiencias políticas en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina): demandas, ámbitos y fronteras en la participación estudiantil. *Dossiê Educação e Comportamento Político. Educação & Sociedade* (42) 1-17
- Núñez, P. (2020). "Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria". En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer. *Pensar la educación en tiempos de pandemia.* Buenos Aires: UNIPE. 175-187.
- Mc. Laren, P. (1995) *La escuela como performance ritual. Hacia una economía de los símbolos y gestos educativos*, México: Siglo XXI.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "yo me ocupo". *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.*
- Pinkasz, D. y Núñez, P. (2020) ¿Veinte años no es nada? La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI en D. Pinkasz. y P. Núñez, (comp.). *Estado de la educación secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional.* San José de Costa Rica:

FLACSO.

Rieble-Aubourg, S., y Viteri, A. (2020). COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?

Simons, M. y Masschelein, J. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

UNICEF (2021). Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19.

UNICEF (2021). Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes. Cuarta y Quinta Ronda. Informe de resultados.

Vommaro, P. (2020). "Juventudes, barrios populares y desigualdades en tiempos de pandemia", en Bonilla, Dammert y Vommaro. *Múltiples miradas para renovar una agenda urbana en crisis*. Buenos Aires: CLACSO.

Welschinger, N. (2016). La llegada de las netbooks. El Programa Conectar Igualdad visto desde una escuela del Gran La Plata., *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*. Universidad Nacional de Entre Ríos.