



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA MODALIDAD
DISTANCIA

Educación virtual, aprendizaje y vínculos en la escuela secundaria ¿Qué nos dejó la pandemia?

Un aporte psicopedagógico para pensar la escuela
desde una dimensión del cuidado

Estudiante: García, Daniela Camila

Legajo: 34169

Director/es: Calió, Claudia

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en
Psicopedagogía

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO -*Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* – fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial -compartirigual4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha 22 de septiembre de 2025

Lugar y fecha: CABA, 22 de septiembre de 2025

Firma y aclaración del autor:


Daniela Concha García.

ÍNDICE

1.INTRODUCCIÓN	3
1.1 Delimitación del objeto de estudio	3
1.1. Planteo de Problema	4
1.2 Objetivos	5
1.2.1. Objetivo general	5
1.2.2. Objetivos específicos	6
1.3. Supuestos básicos de investigación	6
1.4. Fundamentación	7
2. ESTADO DE ARTE	9
3. MARCO TEÓRICO	15
4. METODOLOGÍA	35
5. ANÁLISIS	38
6. CONCLUSIÓN	57
7. APORTES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	67
8.REFERENCIAS	69
8.1 Referencias legales	74
9. ANEXO	76

**Educación virtual e híbrida, aprendizaje y vínculos en la escuela secundaria:
¿Qué nos dejó la pandemia?**

**Un aporte psicopedagógico para pensar la escuela desde una dimensión del
cuidado**

*Puede que la ternura sea
el único lugar posible
en el cual habite el amor*

Pablo Ramos

RESUMEN

Este estudio analiza el impacto de la educación virtual en los procesos de aprendizaje de adolescentes de primer año de nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante el período de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) de 2020, implementado debido a la pandemia de COVID-19. Mediante una metodología cualitativa, exploratoria y empírica, la investigación examina los desafíos y las disparidades generadas por el cambio abrupto a la enseñanza remota, considerando la diversidad de recursos socioculturales de los estudiantes y las modalidades heterogéneas de enseñanza adoptadas. Asimismo, explora cómo la dimensión vincular, tanto entre estudiantes como entre estudiantes y docentes, influyó en los procesos de aprendizaje. Los hallazgos buscan contribuir al debate sobre el diseño de un futuro modelo educativo híbrido que garantice inclusión y equidad, poniendo énfasis en la relevancia de las perspectivas psicopedagógicas y las pedagogías del cuidado. Asimismo, se subraya la necesidad de políticas públicas que aseguren el acceso igualitario a la tecnología y promuevan prácticas significativas de enseñanza y aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Educación virtual · Modalidad híbrida · Procesos de aprendizaje · Escuela secundaria · Vínculos escolares en adolescencia · Impacto COVID-19 en educación · Pedagogía del cuidado.

1.INTRODUCCIÓN

1.1 Delimitación del objeto de estudio

El presente trabajo tiene como objetivo indagar el impacto de la modalidad virtual de educación en los procesos de aprendizaje y en los modos de vinculación de adolescentes que cursaron el primer año del nivel medio en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2020, en el contexto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO).

Se trata de un estudio de carácter empírico, con una metodología cualitativa y un alcance exploratorio. Se busca describir y analizar las distintas variables que intervienen en el fenómeno abordado, así como contribuir al debate, desde una perspectiva psicopedagógica, acerca de las condiciones necesarias para un eventual modelo híbrido de educación, que promueva la inclusión y el aprendizaje compartido, en el marco de una pedagogía del cuidado.

1.1. Planteo de Problema

El 15 de marzo de 2020, el Gobierno de la Nación Argentina, en el marco de la declaración de pandemia realizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), dispuso —a través del Ministerio de Educación, el Consejo Federal de Educación y en coordinación con los organismos educativos de todas las jurisdicciones— la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos obligatorios a partir del 16 de marzo (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2020).

Tres días después, el 19 de marzo de 2020, el presidente de la Nación, Alberto Fernández, decretó que, “a fin de proteger la salud pública, lo que constituye una obligación inalienable del Estado nacional, se establece para todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él de manera temporaria la medida de aislamiento social, preventivo y obligatorio” (Poder Ejecutivo Nacional, 2020).

En este contexto, mediante la Resolución N.º 108 del Ministerio de Educación de la Nación, y en consideración de la plena vigencia de la Ley N.º 26.206 —que, en su artículo 2.º, define a la educación como un bien público y un derecho personal y social

garantizado—, se estableció que las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del país debían implementar modalidades y soportes alternativos, con el fin de asegurar la continuidad del ciclo lectivo 2020 (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2020; Congreso de la Nación Argentina, 2006).

Por su parte, el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires adhirió a los distintos decretos nacionales que extendieron la suspensión de las clases presenciales hasta octubre de 2020. El 12 de ese mes, los ministerios de Educación y de Salud de la Ciudad, en el marco de la Resolución CFE N.º 370/20 del Consejo Federal de Educación, aprobaron la realización de actividades educativas no escolares —tales como artísticas, deportivas, recreativas y de apoyo escolar, entre otras— en grupos reducidos de hasta diez niñas, niños y adolescentes, preferentemente al aire libre y bajo las condiciones de seguridad sanitaria establecidas en la Resolución Conjunta N.º 4/MEDGC/20.

Asimismo, se autorizó la reapertura de las instituciones educativas con el objetivo de llevar a cabo actividades de orientación destinadas a las familias y al estudiantado, así como acciones de cierre del ciclo lectivo dirigidas a quienes cursaban el último año de los niveles primario y secundario (Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, 2023, pp. 18 y ss.).

La inmediatez impuesta por la necesidad del aislamiento social generó circunstancias muy diversas para el sostenimiento de la escolaridad en las instituciones educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA), donde la población estudiantil presenta una amplia heterogeneidad en términos de recursos materiales y culturales. Esta situación llevó a los equipos docentes a implementar modalidades de enseñanza sumamente diversas, lo cual provocó desigualdades en los procesos de aprendizaje, según las posibilidades de cada comunidad educativa. Como expresa Tenti Fanfani (2009), el carácter cambiante, la flexibilidad y la motivación son modos propios y deseables de la relación pedagógica, pero para que estas características puedan plasmarse en prácticas educativas que resulten significativas para los estudiantes, es necesario partir de una base de políticas públicas que garanticen la capacitación, el acceso a las tecnologías, así como una revaloración del rol docente y su impacto en los procesos de aprendizaje.

Este contexto intempestivo en el que se debieron modificar los dispositivos de enseñanza, por una parte, no permitió una planificación y puesta en práctica adecuada para enseñar en modalidad virtual, y por otra, dejó al descubierto falencias preexistentes: falta de recursos materiales y de capacitación en tecnologías digitales -tanto para docentes como para estudiantes- lo cual acrecentó la desigualdad en el acceso y uso de las mismas.

En febrero de 2021, las instituciones educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) comenzaron progresivamente a retomar la presencialidad mediante la implementación de formatos híbridos, conocidos como “burbujas”, que organizaban la rotación del estudiantado en grupos reducidos. En abril, ante un nuevo brote de COVID-19, se suspendieron las clases presenciales durante tres días. Finalmente, el 2 de agosto de 2021, a través de la Resolución Conjunta N.º 6/MEDGC/21 de los ministerios de Educación y de Salud, se aprobó de manera definitiva la presencialidad plena para el dictado de clases en todos los niveles y modalidades de la educación obligatoria (Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, 2023, p. 21).

Atendiendo a lo dicho hasta aquí, el presente trabajo se propondrá indagar lo siguiente: ¿qué impacto tuvo la modalidad virtual de educación en los procesos de aprendizaje de los alumnos en cuestión? ¿Los modos de vincularse en el ámbito escolar (virtual) favorecieron u obstaculizaron este proceso? A partir de este análisis ¿qué características resultan deseables y cuáles no en un modelo de educación híbrida para que se garantizara la calidad desde una base igualitaria e inclusiva?

1.2 Objetivos:

1.2.1. Objetivo general

Indagar el impacto que tuvo la modalidad virtual de educación, implementada durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en 2020, sobre los procesos de aprendizaje y los modos de vinculación de los estudiantes que cursaban el primer año de la educación media en las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

1.2.2. Objetivos específicos

- Explorar los modos de enseñanza implementados y la recepción de las propuestas por parte de los/as estudiantes, así como los resultados obtenidos (desde un enfoque cualitativo, sin pretensión de representatividad estadística) en el contexto de educación virtual durante el ciclo lectivo 2020.
- Indagar sobre la incidencia de los vínculos establecidos durante 2020 (entre docentes y estudiantes y entre estudiantes con sus pares) sobre el proceso de aprendizaje.
- Reflexionar sobre la relación y relevancia del período vital de los/as estudiantes del primer año del nivel secundario (adolescencia) en los modos de aprender.
- Evaluar si las prácticas de enseñanza surgidas durante el período mencionado resultan favorecedoras u obstaculizadoras de un aprendizaje significativo, en el marco de una enseñanza que se pretende igualitaria e inclusiva.
- Generar reflexiones que aporten a la discusión frente a una posible modalidad híbrida de educación en el nivel secundario y la relevancia de una perspectiva psicopedagógica para la producción de dicho proyecto educativo.

1.3. Supuestos básicos de investigación

Los supuestos con los que se trabajará a lo largo de este trabajo son:

- Que el intento de sostener un modo habitual de escolaridad en un contexto de virtualidad ha impactado negativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando problemas asociados a cuestiones vinculares, así como a aspectos metodológicos y de disponibilidad de recursos.
- Que los vínculos que se desarrollan durante la escolaridad -específicamente en el nivel medio- son condicionantes para los procesos de aprendizaje.
- Que el desarrollo madurativo que tiene lugar durante la adolescencia es una variable crucial para pensar la viabilidad de una propuesta educativa de modalidad híbrida.
- Que todo proyecto educativo para resultar inclusivo debe atender a las necesidades y posibilidades de los sujetos aprendientes, reconociendo sus trayectorias.

-Que un futuro modelo de educación híbrida debe necesariamente entender el aprendizaje desde una perspectiva integral y, por lo tanto, debe ser objeto de estudio también de la psicopedagogía.

-Que los modelos de educación virtual e híbridos requieren de políticas públicas que garanticen una base igualitaria para acompañar las trayectorias escolares y generar prácticas de enseñanza-aprendizaje significativas.

1.4. *Fundamentación*

Partiendo del análisis del impacto que tuvo la educación en modalidad virtual durante el período de ASPO correspondiente al año 2020, la presente investigación se propone contribuir a repensar las problemáticas de aprendizaje, en particular aquellas vinculadas a las relaciones interpersonales, que enfrentaron los/as adolescentes que iniciaron el nivel medio educativo en dicho contexto.

Esto implica centrar la atención no en las dificultades entendidas de manera individual como propias del sujeto, sino en su carácter contextual, lo cual resulta indispensable para desarrollar una práctica psicopedagógica ética que se posicione desde un paradigma integral en relación con la subjetividad y el aprendizaje, y que permita reflexionar sobre el impacto que el tipo de escolaridad y el contexto social de 2020 tuvieron en los/as adolescentes.

Los/as estudiantes que debían iniciar su primer año del nivel medio en 2020 constituyen el grupo de interés de este trabajo. Para realizar un análisis adecuado de las propuestas educativas de carácter virtual y su impacto en el aprendizaje y los vínculos, se considera fundamental abordar las transiciones entre la escuela primaria y la secundaria, entre la pubertad y la adolescencia, y entre la presencialidad y la escolarización plenamente virtual, ya que estas representan instancias ineludibles para el presente estudio.

A su vez, la elección de este grupo permite analizar posibles resultados y efectos de la virtualización de la escolarización, puesto que los/as adolescentes que atravesaron su primer año de secundaria durante ASPO, se encuentran todavía en las instituciones educativas transitando sus últimos años de escolaridad en el nivel medio.

De este modo, se buscará contribuir, desde una perspectiva psicopedagógica, a la reflexión sobre en qué medida la propuesta educativa implementada durante el período de ASPO (2020) favoreció o dificultó los procesos de aprendizaje. Consideramos que la temática propuesta cobra plena relevancia en la actualidad, en vistas a una posible implementación del modelo híbrido de educación en el nivel medio.

2. ESTADO DE ARTE

En el mes de mayo de 2020, transitando la primera etapa de ASPO y virtualización de la educación, la Secretaría de Educación de la Nación realizó el informe *Relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio*, donde releva las diferentes medidas adoptadas por las veinticuatro jurisdicciones argentinas para garantizar la continuidad pedagógica en los tres niveles de la escolaridad obligatoria. Para ello se recabó información en los sitios web oficiales de los ministerios de educación jurisdiccionales, redes sociales oficiales y noticias publicadas en diarios nacionales y locales. De particular interés para el presente proyecto de investigación resultan las menciones a distintos programas, instancias de capacitación, materiales, etc., puestos a disposición para contribuir y repensar los procesos de enseñanza en cada una de las provincias argentinas.

En 2021 el Ministerio de Educación de la Nación, junto con el Instituto Nacional de Formación Docente, publicó la investigación cualitativa *El aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y sus efectos en las prácticas educativas. Los actores institucionales, los vínculos, las propuestas de enseñanza*, que incluyó la realización de ciento veintisiete entrevistas a docentes, directoras, directores, supervisoras y supervisores en todo el territorio de nuestro país y que empleó la estrategia metodológica basada en un enfoque cualitativo. Los elementos que aparecen en las entrevistas a docentes y autoridades permiten reconstruir de manera más o menos detallada cómo fueron los distintos momentos atravesados por los/as docentes e instituciones dentro del período que comprenden los años 2020 y 2021, y a su vez revela datos interesantes para el presente proyecto de investigación, ya que caracteriza los dispositivos y las prácticas que se llevaron adelante en las instituciones de la muestra, mencionando el impacto que han tenido las mismas en las estrategias de enseñanza. Algunas de las conclusiones extraídas del estudio indican que las prácticas de enseñanza han logrado adaptarse a la situación excepcional (ASPO), no obstante, han dejado al descubierto la necesidad de corregir brechas de desigualdad importantes. A su vez, la investigación considera que la educación remota ha viabilizado aprendizajes que demorarán tiempo en consolidarse en las prácticas cotidianas, y han evidenciado que no suplanta la vinculación con los otros, es decir, la enseñanza-aprendizaje en contexto de presencialidad.

Una investigación interesante para el presente trabajo es la realizada por investigadores/as de distintos organismos nacionales de investigación y Facultades nacionales, Luciana Lago, Julia Sanabria, Piero Julián Ronconi, Paula Zuluaga, quienes en 2021 llevaron adelante la investigación *Jóvenes y pandemia. Experiencias estudiantiles en Chubut*, donde dan cuenta de las experiencias educativas durante el período de pandemia de los/as estudiantes a partir de su propia voz. La metodología se basa en la realización de entrevistas a estudiantes de secundaria, de nivel terciario y de la universidad, indagando centralmente en las condiciones materiales, las subjetividades, las formas de participación estudiantil, y en general en su propia mirada sobre la educación y el impacto que podría tener la pospandemia en el mismo ámbito. Este trabajo resulta de particular interés puesto que recoge la experiencia y perspectiva de los/as estudiantes frente a su propia escolaridad, lo que permite un análisis más plural.

Otro estudio realizado en 2022 por UNICEF, titulado *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 en la educación de niños, niñas y adolescentes*, tiene como objetivo aportar evidencia sobre aspectos relevantes vinculados con la escolaridad obligatoria de niños/as y adolescentes durante el ciclo lectivo 2021, específicamente en la segunda mitad del año, período en el cual se inició el regreso a las clases presenciales. Este se realizó entre el ocho de octubre y el tres de noviembre de 2021, a través de un cuestionario con preguntas aplicadas vía telefónica a una muestra de 2.460 hogares con niñas, niños y adolescentes de Argentina, con representación nacional y regional. Algunas de las dimensiones abordadas tratan sobre los contenidos aprendidos, la situación emocional de los/as niños/as y adolescentes durante el período estudiado, el acceso a la tecnología, y las posibilidades de socialización.

Datos que sirven al presente trabajo refieren a la aceptación del retorno a la educación presencial: la encuesta arroja que el 94% de las personas adultas encuestadas destacaron que, con el retorno a la presencialidad, las niñas, niños y adolescentes pudieron integrarse bien con sus pares y docentes en el ámbito de la escuela (p. 57-58). Al mismo tiempo, 9 de cada 10 encuestados/as señalaron que las y los estudiantes se sintieron entusiasmados frente al regreso a la escolaridad presencial. Respecto del aprendizaje durante el período 2021 de ASPO, el 75% de los hogares destacó que las/os estudiantes pudieron avanzar en sus aprendizajes escolares, siendo por tanto un 25%

de las familias quienes consideran que las niñas, niños y adolescentes no lograron progresar en la adquisición de contenidos curriculares (p. 58).

El documento titulado *Educación en tiempos de pandemia. Una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe*, realizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) cuyos autores/as son Mariana Huepe, Amalia Palma y Daniela Trucco, publicado en 2022, aborda -entre otras cuestiones- el impacto inmediato de la pandemia en los sistemas educativos, la profundización de las brechas educativas en la región y analiza la posibilidad de transformar la educación desde una perspectiva inclusiva teniendo en cuenta el bienestar socio emocional de los/as estudiantes, la recuperación de contenidos que quedaron relegados durante la virtualización de la educación, las estrategias de evaluación y las tácticas destinadas a prevenir la deserción escolar. Este material resulta relevante en pos de analizar las problemáticas que la pandemia acentuó en términos de enseñanza, a la vez que reflexionar sobre una transformación educativa tendiente a la inclusión a partir de las estrategias que hayan resultado favorecedoras de los procesos de aprendizaje.

El informe oficial más actual en referencia a los aprendizajes durante 2020, fue presentado preliminarmente en diciembre de 2023 por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires¹. Dicha investigación presenta las principales estrategias, medidas y políticas implementadas por diversos actores del sistema educativo, bajo la dirección del Ministerio de Educación de la Ciudad, para mantener la continuidad pedagógica y garantizar el acceso a una educación de calidad durante la pandemia. Este trabajo muestra que la situación excepcional permitió, en varios niveles y modalidades, particularmente en la educación de Nivel Superior (tanto en Formación Docente como en Educación Técnica) y en el Nivel Secundario (Común y de Jóvenes y Adultos), reexaminar prácticas y criterios previamente establecidos y no cuestionados, así como acelerar e impulsar otros que ya comenzaban a gestarse (2023, p.254). Se toma allí la encuesta realizada a directivos de la ENPCP² en julio de 2023 y otras

¹ Se trata de una investigación realizada por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, cuyo título es *Aprendizajes del Sistema Educativo de la Ciudad de Buenos Aires en contexto de pandemia 2020-2021*.

² La Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica se trató de una iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación que se llevó a cabo para analizar y comprender cómo se

evaluaciones aplicadas a docentes y estudiantes, que incluyen preguntas retrospectivas sobre los momentos de educación remota.

Consideramos relevante tomar algunos de los datos que se presentan en la investigación recién mencionada. Allí se indica como primera cuestión a considerar, el tiempo que llevó a las instituciones educativas organizarse frente a la inmediatez de la situación: 3 de cada 10 directivos/as informaron haber logrado esta adaptación desde el inicio del ASPO, y casi la mitad indicó que les tomó una o dos semanas ajustar las propuestas de enseñanza al nuevo contexto. En cuanto a los recursos, en las escuelas estatales, los/as docentes dicen haber propuesto para actividades mayor cantidad de materiales impresos o para descargar e imprimir (por falta de dispositivos y/o conectividad de los/as alumnos/as) que lo que indican docentes de escuelas privadas, quienes destacaron el uso de juegos o actividades interactivas. Refiriéndose a los aspectos vinculares, la investigación indica que un aspecto clave para la continuidad pedagógica fue mantener la comunicación y evitar que el vínculo entre los/as estudiantes y la escuela se debilitara. Según releva, a los cuatro meses de iniciada la educación remota en 2020, la frecuencia de contacto entre la escuela y los/as estudiantes fue alta, con un 80% de los/as directivos/as señalando que hubo contacto más de una vez por semana y otro 15% indicando que era de una vez a la semana. Solo el 5% mencionó que la comunicación se redujo a dos o tres veces al mes o menos. Al analizar las diferencias sectoriales, se observa que en la gestión privada la comunicación fue más frecuente, con un 83% reportando contacto más de una vez a la semana, en comparación con el 74% en las escuelas estatales. Los medios más utilizados para la comunicación con los estudiantes según lo indicado por los equipos directivos de ambos tipos de gestión en la Ciudad de Buenos Aires (de gestión privada y de gestión estatal) fueron las plataformas educativas (89%) y las plataformas de videoconferencias (81%). En tercer lugar, se destacó un medio más tradicional como el correo electrónico (80%). Las llamadas por celular fueron utilizadas por 6 de cada 10 encuestados/as, casi en la misma proporción que los mensajes de texto (SMS, WhatsApp, etc.) (2023, p. 97 y ss.)

Otros datos relevantes que presenta la investigación refieren a las dificultades halladas por los docentes: en la evaluación a ingresantes al nivel secundario realizada en 2022

desarrolló el proceso de enseñanza y aprendizaje durante el período en que las escuelas estuvieron cerradas por la pandemia de COVID-19.

por el Equipo de Evaluación de Impacto de la UEICEE³, los/as docentes señalaron que la principal dificultad para mantener la continuidad pedagógica remota fue la falta de conectividad a internet y la escasez de recursos informáticos entre los/as estudiantes. Esta fue la dificultad más mencionada por docentes de educación estatal (57%) y también fue una preocupación frecuente en la educación privada, ocupando el segundo lugar (46%). Por otro lado, el mayor obstáculo identificado por los docentes de gestión privada fue la falta de compromiso e involucramiento de los estudiantes en las actividades escolares (77%), mientras que en el sector estatal fue la segunda dificultad más mencionada (42%). La tercera dificultad señalada por docentes de ambos sectores fue mantener el vínculo pedagógico con los estudiantes (mencionada por el 42% de los docentes de escuelas privadas y el 31% de los estatales). En el caso de los docentes de gestión privada, la cuarta fue la necesidad de intensificar el acompañamiento emocional de los estudiantes en el contexto del ASPO, con 3 de cada 10 respuestas refiriéndose a esta problemática; por su parte, solo el 17% de los docentes estatales mencionan este aspecto (2023, p. 205 y ss.)

Otros elementos de la investigación indican un alto porcentaje de estudiantes sin dispositivos, que se incrementa en el sector educativo estatal.

En referencia a la salud mental de infancias y adolescencias y su impacto en distintos ámbitos de la vida, UNICEF junto con otras organizaciones realizó un estudio (2020-2021) sobre los efectos de la pandemia con el objetivo de identificar las principales necesidades emocionales y los cambios en los comportamientos durante 2020. La investigación reveló que algunos niños/as y adolescentes experimentaron emociones de soledad, tristeza, ansiedad y miedo. Por su parte, aquellos cercanos a la finalización del ciclo secundario manifestaron sentimientos de incertidumbre respecto a sus proyectos futuros. En el caso de los adolescentes de sectores vulnerables, la angustia se intensificó debido a las privaciones materiales. La capacidad de soñar con un futuro posible se destacó como un aspecto crucial para la construcción de la identidad. La investigación también identificó varios factores asociados a estos padecimientos, como la falta o insuficiencia de acompañamiento por parte de adultos significativos, problemas de vivienda, situaciones de violencia, precariedad económica, violencias institucionales,

³ La sigla UEICEE corresponde a *Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa*. Para más información cfr. <https://buenosaires.gob.ar/educacion/calidad-y-equidad-educativa>.

ausencia de espacios donde sentirse escuchados y comprendidos, dificultades o falta de contacto con la escuela, distanciamiento en la relación con los docentes, y sentimientos de discriminación y estigmatización, entre otros. Este estudio es particularmente relevante para el presente trabajo, ya que, a diferencia de la mayoría de las investigaciones realizadas en base a la temática en cuestión, tiene como fuente principal a niños/as y adolescentes a través de testimonios en primera persona. Asimismo, releva aspectos que exceden lo relativo a recursos técnicos, didácticos, y que influyen significativamente en la escolarización y aprendizaje de las infancias y adolescencias que atravesaron el ASPO. Se retomará dicho estudio para la confrontación con el análisis del presente trabajo, por lo que se profundizará sobre el mismo más adelante.

Se concluye esta presentación de antecedentes señalando que son escasos los datos disponibles sobre el impacto de la virtualización de la educación obligatoria durante el ASPO, en relación con las instituciones y los/as estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por este motivo, se toman como antecedentes para este proyecto relevamientos de alcance nacional y regional.

3. MARCO TEÓRICO

En función de los fenómenos que se busca estudiar, el desarrollo teórico de este proyecto de investigación requerirá el abordaje de diversas categorías conceptuales, tales como: enseñanza, aprendizaje, educación integral, vínculos en el proceso de aprendizaje, educación inclusiva, igualdad, adolescencia y educación virtual.

3.1. Aprendizaje y enseñanza

Tal como indica Filidoro (2018), es preciso definir qué se entiende por aprendizaje para poder realizar cualquier reflexión desde una perspectiva psicopedagógica, ya que es a partir de esta representación que deben entenderse las indicaciones y resultados de la misma (pp. 16-17). Tomando el posicionamiento de dicha autora, se entenderá el aprendizaje del siguiente modo:

Un proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar. (2004, p.16)

En este sentido la enseñanza y el aprendizaje, lejos de presentarse en una relación de causa y consecuencia, pueden pensarse como parte de un proceso, es decir, de manera dinámica y en relación con el entorno del sujeto aprendiente. En palabras de Janín:

El aprendizaje no es nunca un resultado de un individuo aislado sino es una construcción que hace un sujeto que a la vez se está construyendo incorporando y metabolizando aquello que recibe en un contexto que puede favorecer o no la incorporación y, sobre todo, la transformación creativa de lo incorporado. (2019, p. 125)

Por su parte, Müller (2017, p.17) se refiere al aprender como un proceso que implica la puesta en acción de diferentes sistemas que intervienen en todo sujeto: la red de relaciones, códigos culturales y lenguaje previos al nacimiento del sujeto que se incorpora a la sociedad, que él mismo hace propia en un proceso que implica un transcurso temporal (una historia) y un lugar, un espacio psicológico, familiar y ecológico,

mediante estructuras psíquicas relacionadas con el conocimiento y con las representaciones inconscientes. A través del aprendizaje, todo ser humano se incorpora al mundo cultural y construye en su interioridad el universo de representaciones simbólicas que lo trascienden.

La enseñanza, por otra parte, puede entenderse como la acción de diseñar actividades sociales con el fin deliberado de que alguien aprenda algo de manera explícita. Como ya se dijo, toda enseñanza se basa en una concepción del aprendizaje (Müller, 2017, p.276).

En cuanto a las políticas educativas públicas y los lineamientos curriculares del nivel medio en CABA, estos definen el aprendizaje en estrecha relación con la enseñanza, manifestando la intención de generar aprendizajes significativos (2015, pps. 57-56). Citando a Ausubel, se entiende por estos últimos aprendizajes que relacionan los nuevos conocimientos con los previos que ya poseen los estudiantes, lo cual da un conocimiento nuevo como producto de un proceso de asociación. Para ello, es indispensable el vínculo con el docente:

En un espacio de diálogo y encuentro entre el estudiante y el docente, se produce el aprendizaje escolar; el estudiante cambia su mirada e interpretación de la realidad asumiéndola críticamente, de tal modo que transforma sus estructuras cognitivas, predisponiendo su conocer, su hacer y su obrar de un modo cualitativamente superior, logrando el desarrollo de nuevas competencias, habilidades y aptitudes. (Ministerio de Educación de CABA, 2015, p. 58)

Estas consideraciones indicadas en el documento ministerial surgen de una concepción de educación que exige privilegiar el aprendizaje permanente y autónomo:

Esto es, el interés por la adquisición continua de nuevos conocimientos de manera comprometida y responsable, articulando saberes de diversos campos en la construcción de nuevos conocimientos, así como también la capacidad para organizar y regular el propio aprendizaje en función de las necesidades, intereses y oportunidades propios, así como del tiempo y la información disponibles. (Ministerio de Educación de CABA, 2015, p. 75)

Esta propuesta se entrama en cuatro dimensiones transversales para el nivel: aprendizaje crítico, comprensivo, creativo y colaborativo; sustentabilidad educativa; ciudadanía responsable, y felicidad y bienestar. En este sentido, se trata de una propuesta que tiende a una consideración integral de la educación.

Del mismo modo, el Plan Estratégico Buenos Aires Aprende⁴, lanzado en 2025 por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, establece como objetivo general garantizar que todos los/as niños, niñas, jóvenes y adultos logren los aprendizajes necesarios para desarrollar su máximo potencial velando por su bienestar socioemocional y creando experiencias significativas para su vida (2025, p.7). Asimismo, específicamente para la escuela secundaria, el documento ministerial destaca la importancia del aprendizaje de habilidades, por sobre contenidos (2025, p.29). Estas se tratan de habilidades básicas, profesionales, digitales, y blandas⁵.

3.2. Educación virtual, a distancia y modelo híbrido

Si bien muchas veces suelen usarse como sinónimos, cada uno de estos modelos es distinto y es preciso reconocer sus divergencias y puntos en común.

La educación a distancia se inició en la segunda mitad del siglo XX en Estados Unidos, Canadá y Australia y luego se extendió a España. Según Fainholc (1999, citado en Tarazow, 2010) lo que define en esencia a la educación a distancia son dos elementos principales: la separación física del profesor/alumno, y el control volitivo que el alumno asume del proceso de aprendizaje. La noción de 'a distancia' hace referencia a la separación entre el alumno/a y el docente, al mismo tiempo que el alumno/a se encuentra alejado de sus compañeros de estudio y de los recursos de aprendizaje (Tarazow, 2010). Actualmente, se dan propuestas a distancia para las cuales la presencialidad es

⁴ El Plan *Buenos Aires Aprende* es la estrategia educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para el período 2024-2027, la cual comenzó a delinearse durante 2023 y se ha comenzado a implementar como prueba piloto en distintas escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

⁵ Las habilidades básicas refieren a aquellas relacionadas con la matemática, la lectocomprensión y la educación financiera; por su parte, las profesionales tienen que ver con la Formación profesional, la educación Técnica superior y la Educación No Formal. Las habilidades digitales dan cuenta de la relevancia del Pensamiento computacional y otros saberes digitales; mientras que las habilidades blandas refieren a aquellas de carácter socioemocional (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2025, p. 29)

requerida en algunas instancias -por ejemplo, un examen final. Asimismo, los recursos tecnológicos que emplea este modelo educativo se fueron actualizando, siendo hoy los recursos digitales que brindan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Entre 1998 y 2001, con la llegada de Internet, comienza a surgir el modelo llamado *E-learning*, pero este presenta poca relevancia hasta 2004 aproximadamente, con el crecimiento de la red y el lanzamiento de plataformas que permitían interacciones entre los usuarios. Esta nueva concepción ya no busca emular las formas de aprendizaje tradicional -como sí lo hacía la educación a distancia-, sino que propone un nuevo entorno de enseñanza que permite el desarrollo de los procesos de construcción del conocimiento a través de la interacción entre pares, con las fuentes de información (Tarazow, 2010). Este modelo implica el uso de dispositivos tecnológicos, plataformas adecuadas a distintas necesidades y conexión a Internet, y propone un uso del tiempo flexible, pudiendo combinar actividades sincrónicas y asincrónicas. El rol del docente aquí es más cercano al de un 'facilitador' en tanto funciona como guía, orienta los contenidos y propone actividades, pero es el alumno/a quien debe organizar su propio aprendizaje. Puede contemplar espacios de retroalimentación docente/alumno/a o no, según las modalidades previstas en cada caso.

Por 'modelo híbrido' de educación se entenderán aquellos modelos de enseñanza que combinan estrategias presenciales con otras a distancia, con la intención de potenciar las ventajas de ambas y enriquecer la propuesta pedagógica. Implica una interacción de distintos entre distintos elementos que se combinan para generar acercamientos múltiples al aprendizaje (Andreoli, 2021, p. 2). En este sentido, no se trata de elementos que se complementan, sino que se entrelazan: en palabras de Andreoli, se trata de

(...) la expansión y continuidad de la dimensión espacio-temporal (presencial y no presencial, sincrónica y asincrónica) en donde las dos modalidades se enriquecen mutuamente; y, a medida que evolucionan las tecnologías disponibles, se amplían las combinaciones posibles (2021, p. 3).

En el año 2023, el Ministerio de Educación de la CABA publicó el documento *Lineamientos curriculares para la implementación del Modelo Híbrido en el Nivel Secundario*⁶, en el cual enuncian las ventajas de dicho modelo, a saber:

- Contribuye al desarrollo de capacidades digitales de estudiantes y docentes.
- Constituye una oportunidad para los/las docentes de ejercer su profesión desarrollando las Capacidades Digitales Docentes (CDD) y participando de un proyecto de innovación educativa
- Favorece la inclusión en sentido amplio. Es posible ofrecer diferentes oportunidades y recorridos para las trayectorias diversas de los/las estudiantes
- Permite a los/las estudiantes desarrollar capacidades significativas para el estudio, el trabajo en equipo, el mundo del trabajo, la educación superior y el ejercicio de una ciudadanía responsable
- Fortalece una creciente autonomía de los/las estudiantes

Consideramos que algunas de las posibilidades y dificultades que se podrían presentar relativas a este modelo pueden ser analizadas en el contexto de este trabajo, a partir de la experiencia de la virtualización de la educación en contexto de ASPO.

3.3. Integralidad de la educación

El modelo epistémico de la modernidad instaló un modo de conocer, un criterio para establecer qué conocimiento es válido y cuál no y, por lo tanto, una metodología para educar. A través de este criterio se construyen subjetividades de-situadas, que no responden a la diversidad y complejidad de quien aprende. Frente a esta concepción, el presente trabajo se propone un modo integral y complejo de entender la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, situado en una realidad local. Tal como indica Elichiry:

El concepto de aprendizaje situado indica el carácter contextualizado del aprendizaje que no se reduce a las nociones convencionales de aprendizaje

⁶ Resulta relevante aclarar que el documento hace referencia a la implementación del modelo híbrido en 4° y 5° año del nivel medio, sin mencionar los años anteriores.

in situ o aprendizaje activo, sino a la participación del aprendiz en una comunidad de práctica; esto es, en un contexto cultural. (2019, pp. 173-174)

Dado que abarca una multiplicidad de elementos diversos que no pueden ser abordados de manera lineal ni considerados como fenómenos aislados entre sí, la educación no puede comprenderse únicamente como un hecho individual, sino como un proceso colectivo y complejo.

Asimismo, una educación integral requiere de un enfoque que necesariamente tome en cuenta los aspectos afectivos, emocionales y vinculares que atraviesan los procesos de aprendizaje. En este sentido, desde una perspectiva psicoanalítica, Janín (2019) dice que la posibilidad de conocer está dada por la ampliación del campo de representaciones secundarias a partir de la sobreinvertidura de las representaciones primarias, y que esta ampliación es motorizada por los deseos y posibilitada por las transformaciones del yo en relación a las exigencias del *ideal del yo*, en el marco de un contexto. A partir de ello, es posible decir que la posibilidad de aprender se encuentra atravesada por el deseo y por la relación con otros significativos para el sujeto, a la vez que condicionada por su estructuración psíquica y, por lo tanto, por su desarrollo.

Consideramos relevante en este apartado, mencionar la noción de *pedagogía del cuidado*, tal como la presenta Dussel:

Nos parece necesario volver a enunciar la palabra «amor» en el espacio de las pedagogías de la diferencia, democráticas y pluralistas, no cargada de «tintas rosas», como sucede en los libros de autoayuda, sino para traer a los vínculos pedagógicos esa fuerza motora de los seres humanos, esa señal de nuestra fragilidad e incompletud, pero también de nuestra fortaleza (...). La educación tendría que combinar el amor y la justicia. El amor tiene que ver con la dinámica desproporcionada del dar, del preocuparse por el bienestar del otro sin esperar nada a cambio (...) la justicia, a su vez, se vincula a una dinámica del distribuir, de pensar en el reparto, de la reparación y de la igualdad de los seres humanos (2006, p. 155)

En lo que respecta al diseño curricular de la NES, allí se menciona como necesario diseñar estrategias que atiendan a los aspectos cognitivos, afectivos y organizacionales,

comprendiendo que ello facilita el aprendizaje real de todos los estudiantes y permite generar vínculos de confianza y respeto. (Ministerio de Educación de CABA, 2015, p. 53). Atendiendo a esta cuestión, se plantea como una de las dimensiones que estructuran el aprendizaje en la NES la de 'felicidad y bienestar', que refiere -según el documento- a aquellas capacidades y habilidades que posibilitarán la experimentación frecuente de emociones positivas y situaciones gratificantes (2015, p. 79).

Asimismo, siguiendo el documento, el enfoque de la NES promueve el desarrollo de aprendizajes a partir de la experiencia -el 'aprender haciendo'-, para lo cual es necesario un docente facilitador, que proponga desafíos apoyados en relaciones de colaboración entre compañeros y él mismo (2015, p. 69), dando cuenta de la relevancia del vínculo en el proceso de aprendizaje y en los resultados del mismo.

3.4. Vínculos y constitución subjetiva

Definimos la *subjetividad* como un proceso de formación de un modo de ser, pensar y actuar, que se desarrolla en relación con otros/as dentro de un marco social y discursivo específico. Por lo tanto, la subjetividad no es un estado final, definitivo o cerrado, sino que está en permanente constitución. Su carácter contextual implica que no se trata de algo meramente individual, sino una construcción que se produce en interacción con otros/as, en determinados tiempos y espacios, y por ello, también en relación con las marcas de cada época (Ministerio de Educación de la Nación, 2022, p.11).

Por su parte, la escuela es un lugar privilegiado para la generación de los vínculos interpersonales a partir de los cuales se construyen subjetividades. En general es el primer ámbito social de los sujetos, y lo que ocurra allí resulta fundamental para su aprendizaje, entendiendo este en sentido amplio. La escuela brinda una imagen de sí al sujeto que puede ser diferente a la de su entorno familiar, a la vez que entrega a esa familia una imagen del sujeto. Esto resulta sumamente relevante para pensar el aprendizaje escolar, en tanto esa representación del niño/adolescente puede marcar su relación con el conocimiento (Janín, 2016).

Según Janín (2016) el psiquismo se va construyendo a través de deseos, ideales, representaciones de nosotros mismos y del mundo, que se constituyen en el vínculo con otros que nos alimentan, nos cuidan, nos acompañan, y en un entorno social -en el cual

la escuela es determinante- que va a ofrecer también ideales, mandatos y posibilidades, posibilitando la exogamia del sujeto respecto de su núcleo familiar.

En este sentido, los vínculos interpersonales -entre pares y docentes- que tienen lugar en el ámbito escolar, por el propio carácter contextual y relacional del aprendizaje, son indispensables para que este último se dé:

(...) se aprende en transferencia. Para aprender tenemos que investir libidinalmente al que enseña, establecer con él un vínculo por el que podamos aceptar y recibir lo que nos da, si no el aprendizaje se torna un alimento insulso o rechazable y hasta se lo puede suponer maligno si el otro despierta hostilidad. (Janín, 2019, p.124).

Cuando hablamos de vínculos no estamos haciendo alusión únicamente al de educador-estudiante en su función de enseñar-aprender, sino que nos referimos a la vida escolar en su conjunto, comprendiendo que más allá de la función propia de la escuela como transmisora de ciertos contenidos, las relaciones que se dan entre los sujetos cumplen una función particular en la construcción de subjetividad y que estas influyen en la experiencia escolar de los/as estudiantes. Desde esta perspectiva, la escuela puede transformarse en “(...) un espacio que ofrezca un plus, una experiencia que, de no pasar por ella, no tendríamos” (Duschatzky, Skliar, 2014, p. 26)

Ese ‘plus’ que la escuela ofrece y que excede a la propuesta meramente académica es el de alojar, contener, sostener a través de la generación de vínculos. Además, la escuela brinda valores y legalidades que se ofrecen a los/as adolescentes como un modelo con el cual identificarse, distinto del familiar.

En particular, la adolescencia plantea una nueva reorganización psíquica en la cual se dan transformaciones, y en el que la escuela cumple también un rol fundamental. Según Janín (2016), será más fácil soportar los embates pulsionales y los del mundo cuando la estructuración psíquica ha sido suficientemente sólida y el sujeto ha sido acompañado a lo largo de su vida. En este momento del ciclo vital, se necesita especialmente que los adultos operen como puertos de los que se puede partir -para armar un propio proyecto identificador- pero también a los que se puede regresar.

En su función subjetivante, la escuela recibe individualidades y las transforma en singularidades atravesadas por otredades que abren nuevos horizontes, a la vez que crea y refuerza lazos de confianza. El complejo proceso de aprendizaje no tiene lugar, no se vuelve significativo si no es posible crear ese lazo de confianza (Ferraco, 2022).

Los lineamientos curriculares para el nivel secundario, en el marco general de la NES, reconocen también la importancia vincular; allí se afirma que la escuela debe ser entendida desde la interacción con toda la comunidad educativa, desde vínculos respetuosos entre directivos, profesores, estudiantes, familias y la comunidad en general, ya que esto favorece el aprendizaje al lograr un buen clima de trabajo donde se valoran las diversas ideas y opiniones (2015, p. 56).

3.5. Inclusión e igualdad

La inclusión es uno de los principios que fundan la escuela moderna. Desde Comenio y hasta los planes educativos de la Revolución Francesa, se ha proclamado la importancia de garantizar el acceso de todos los individuos a la educación; y ello implicaba la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común (Dussel, 2004). Dussel habla, para referirse a esto, de la paradoja del proceso de inclusión/exclusión planteada por la escuela. Considera la autora que inclusión y exclusión no son conceptos opuestos sino mutuamente imbricados: 'La diferencia, o la exclusión, no sólo existen dentro de las identidades que incluyen, como este "afuera" constitutivo contra el que se recortan, sino que de hecho se producen en la misma operación' (2004, p. 309).

Interesa para el presente trabajo entender la categoría de inclusión -en el ámbito educativo- en su hondo sentido político. Tomando a Nicastro (2018), abordaremos este concepto desde una perspectiva más amplia que la dicotomía exclusión/inclusión; dice la autora:

(...) al hablar de inclusión no nos estamos refiriendo a un estado alcanzado, como si por ejemplo nos refiriéramos a un sujeto "incluido", sino a un proceso nunca lineal ni acabado que no debe perder de vista las condiciones de la vida social que garantizan la inclusión o son claramente factores que favorecen la exclusión dada su fragilidad o vacancia. En este sentido, hablar

de inclusión es mucho más que un modo de nombrar un hecho consumado o un resultado logrado. (2018, p. 150)

De este modo, la inclusión educativa debe entenderse como un punto de partida, transversal y configurante de las instituciones. Esta transversalidad configura los modos en los cuales se entrama a las condiciones organizacionales e institucionales que operarán como sostén y andamio, y desde donde parten los modos de concebir las trayectorias educativas y los procesos de escolarización (Nicastro, 2018, p. 151).

Por su parte, la UNESCO define la inclusión como:

(...) un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (2008)

En este sentido, el presente trabajo entenderá la inclusión educativa en sentido amplio, refiriéndose a todas aquellas acciones tendientes a la igualdad, sin limitarnos a las nociones que refieren explícitamente a un determinado colectivo de personas o contexto social. Desde este punto de vista, la igualdad -fuertemente relacionada con la inclusión- es otro de los pilares constitutivos de las repúblicas modernas que, si bien no siempre se cumple, funciona como un orientador de las prácticas (Dussel y Southwell, 2004).

El concepto de igualdad no es unívoco, sino que ha ido tomando distintas acepciones. En nuestro país, para la escuela sarmientina, la igualdad era sinónimo de homogeneización: esto posicionó a la escuela dentro de un canon de tradición democrática, pero a su vez justificó la exclusión de todo aquello que sus parámetros ubicaban por fuera de la igualación (Dussel y Southwell, 2004). Según las autoras, es a partir de la postdictadura que se empiezan a cuestionar más fuertemente las lógicas homogeneizantes y se aboga por una forma escolar menos autoritaria y conservadora. Ya en la década del '90 se hace presente en las políticas públicas la premisa de atender

a la diversidad, partiendo del supuesto de que es necesario realizar una desigualación o un trato diferenciado para lograr una igualdad como meta, como punto de llegada (2004).

En cuanto al plan estratégico para la educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2025), este refiere a la educación inclusiva como un aprendizaje fundacional:

La política educativa debe influir e impulsar la cultura y las prácticas inclusivas, estableciendo la igualdad en el derecho a la educación de todas las personas, definiendo las formas de enseñanza, apoyos y liderazgo que constituyen la base de una educación de calidad para todos/as (Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2025, p. 19).

Profundizando en la noción de 'igualdad', resulta interesante pensar la misma desde otra perspectiva: no entendiéndola como un objetivo, como algo a lo cual llegar, sino como un punto de partida. Simón Rodríguez plantea la *igualdad como axioma*. Es decir, la igualdad como punto de partida, que reconozca e incluya la diversidad y que se base en un principio de justicia social con el fin de construir un sujeto colectivo que invierta el carácter imperante del modelo de exclusión. En este sentido, no se trata de igualar a aquellos a quienes se diagnostica como desiguales sino de afirmar su igualdad para actuar a partir de allí:

A diferencia del resto de los proyectos educativos de la época, el despliegue de la dimensión subjetiva de la igualdad en la escuela de Rodríguez invierte la situación imperante. Allí se parte de la igualdad y no de la desigualdad. (...) La dimensión subjetiva de la igualdad en la institución escolar no es hacer algo por igualar a aquellos que se presentan como desiguales, sino a la inversa, postular su igualdad y actuar en consecuencia a ello (Durán, M., 2014, p. 45).

3.6. Adolescencia y escuela

3.6.1. Adolescencia

La noción de adolescencia responde a una construcción social, histórica y cultural que, por este mismo carácter, se ha ido modificando a lo largo de la historia. En este sentido, no se trata de una categoría que haya existido siempre ni que sea de algún modo natural.

Según Dávila León (2004, p. 87), la adolescencia -conceptualmente- se constituye como campo de estudio a finales del siglo XIX bajo la influencia del psicólogo norteamericano Stanley Hall, quien la entiende como un período tormentoso, de inestabilidad, y un corte abrupto con la infancia que toma la forma de 'un nuevo nacimiento'. Ahora bien, entre esta concepción más clásica y las contemporáneas, dice Dávila León, podemos establecer algunos puntos comunes para caracterizar la adolescencia: es posible decir que se trata del momento del ciclo vital en el cual concluye la pubertad para dar paso a la finalización de la maduración biológica y fisiológica, en la cual se dan modificaciones profundas respecto del pensamiento, producto del desarrollo cognitivo, como también transformacionales afectivas y sociales.

Si bien la adolescencia es una transición con características más o menos particulares, no se la entenderá aquí como un estadio primitivo de la adultez, sino como parte del ciclo vital de un sujeto. En este sentido, es un proceso que es, a su vez, un modo particular de habitar el mundo, en palabras de Armento y otros (2008):

En este transitar cada persona tiene su tiempo propio para alcanzar funciones con complejidad creciente. Se van sucediendo así profundos cambios, que le permiten al adolescente implementar una serie de operaciones tanto consigo mismo como con el mundo externo. (p. 60)

El/la adolescente, así, no es un adulto en potencia sino un sujeto en su totalidad y complejidad. Por otra parte, no hablaremos de 'la adolescencia' sino de las adolescencias, comprendiendo su relación con el contexto histórico social.

En términos psicoanalíticos, el proceso complejo que sucede en la adolescencia implica algunos movimientos psíquicos y emocionales propios: el duelo por el cuerpo infantil, el duelo por el rol e identidad infantiles, y el duelo por los padres de la infancia (Aberastury y Knobel, 1971, pp. 110-111).

En lo que respecta al duelo por los padres de la infancia, este implica un proceso de separación de madre/padre (vale aclarar que nos referimos a quien lleve adelante esas funciones materna y paterna) para permitir la exogamia y habilitar un nuevo modo de vincularse con otros. Este movimiento de diferenciación y separación implica el trabajo de objetar y criticar lo heredado, y habilita la elección fuera del mundo familiar: una confrontación que debe llevar a una sustitución (Armento y otros, 2008, p.45). En esta

búsqueda de nuevos identificantes el adolescente ‘juega a ser otro’, lo que da como resultado un propio proyecto identificatorio que, para realizarse, necesita apoyarse en vínculos exogámicos que comprenden la libidinización del encuentro con otros.

3.6.2. Adolescencia y escolaridad

Los/as adolescentes pasan gran parte de su tiempo dentro de la escuela, y esa experiencia escolar no se limita únicamente al acceso a distintos contenidos y adquisición de competencias. La escuela tiene un carácter de productora: produce individuos con una cierta cantidad de actitudes y disposiciones, a la vez que también tiene la capacidad de destruir a los sujetos, de doblegarlos a categorías de juicios que los invalidan (Dubet y Martucceli, 1998, p. 11) Así, la subjetividad de los adolescentes es tanto lo que la escuela ha querido hacer con ellos como lo que no ha podido controlar. Los adolescentes en la escuela construyen su experiencia, fabrican relaciones, estrategias, nuevos significados, a través de los cuales también se constituyen a ellos mismos. La experiencia escolar como socialización, para Dubet y Martucceli, además de ser un proceso de inculcación logra realizarse en la medida en que los actores se constituyen como capaces de manejarla (1998, p.15). No es posible pensar la escuela únicamente desde dentro de lo que el sistema produce, sino también desde los agentes, como sujetos -en cierta medida- des-sujetados.

Es posible decir que el proceso de proyecto identificatorio propio de los/as adolescentes encuentra en la escuela -aunque también fuera de ella y escapando a sus normas- un lugar de relevancia para llevarse adelante. No solo por la cantidad de tiempo que los/as adolescentes pasan allí, sino por la posibilidad de interacción con pares. Atentos a que la construcción de identidad es un proceso dinámico, cambiante y en relación con la trama individual y colectiva (Ministerio de Educación de la Nación, 2021), la experiencia escolar habilita relaciones que propician la subjetivación y el proyecto identificatorio.

Ahora bien ¿qué pretende la escuela de los/as adolescentes? ¿Cuál es el perfil de adolescente-alumno que plantean los lineamientos curriculares? ¿Desde qué concepción de adolescencia se parte para definir la propuesta educativa? Veremos el caso de la escuela media de CABA, cuya población toma este trabajo.

El marco general de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires (2015) establece una caracterización de los estudiantes de nivel medio, a la vez que prevé los aprendizajes que se proponen para estos en el paso por la escuela secundaria.

El documento refiere a los cambios evolutivos que se dan durante el período de la adolescencia en términos cognitivos y de aprendizaje: tomando las teorías piagetianas, indican que en este período evolutivo se produce un cambio en el desarrollo cognitivo y, por lo tanto, en el modo de aprender. El pensamiento formal, propio de esta etapa, tiene características estructurales y funcionales, referidas a la concepción de la realidad y al pensamiento hipotético-deductivo.

Asimismo, afirma que el/la adolescente comienza un proceso de proyección donde construye su futuro; se trata de una etapa de preparación para el siguiente período vital. Durante la adolescencia los temas más relevantes son: la identidad propia, la sexualidad, los valores, su grupo de amigos y la posibilidad de ejercer o llevar a cabo nuevos y diversos roles; cuestiones que determinan el modo en que se relaciona con el mundo. En ese contexto, las relaciones de amistad son un medio para compartir experiencias semejantes a las vividas. Por otra parte, es una etapa en la cual se interiorizan los valores y pautas culturales, se perfeccionan las habilidades técnicas, comunicativas y las habilidades sociales (Ministerio de Educación de CABA, 2015).

Por otra parte, mencionan que los jóvenes actuales son 'nativos digitales', entendiendo por esto sujetos que han crecido rodeados de tecnologías de la información y la comunicación, y utilizan dispositivos tecnológicos con destreza y sin esfuerzo tanto en la vida privada como en la escuela. (Ministerio de Educación de CABA, 2015, p.59). Además, esta característica propia de su contexto socio-histórico -indica el marco general- les ha permitido desarrollar habilidades como la multitarea, la lectura no lineal e hipertextual, entre otras.

A partir de las características recién mencionadas, el documento curricular define el perfil del estudiante que se propone la política educativa propuesta. Las habilidades que deben desarrollar los/as adolescentes son: la comunicación, habilidad para leer, escribir, hablar y escuchar de manera adecuada en cualquier situación de la vida; el pensamiento crítico, iniciativa y creatividad; el análisis y comprensión de la información; la resolución de problemas y conflictos; la interacción social y el trabajo colaborativo; la ciudadanía

responsable, la sensibilidad estética, el cuidado de sí mismo y el aprendizaje autónomo. (Ministerio de Educación de la CABA, 2015, p.60)

En cuanto al paso del nivel primario al nivel secundario, en el año 2017 la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires aprueba el proyecto *Proyecto de Articulación del Nivel Primario y el Nivel Secundario Puente Primaria – Secundaria*, bajo la Resolución N.º 3930/MEGC/17, en el cual se establece -entre otras consideraciones- la creación de un informe escolar que debe realizar el establecimiento en la cual el alumno/a terminó su nivel primario, y cuyo destinatario es la institución en la cual comenzará su nivel secundario. Allí se definen una serie de habilidades y competencias -a las cuales se les asigna el nombre de 'indicadores':

1.-Dimensión de aprendizaje: el estudiante se muestra creativo, participa activamente en clase, supera los obstáculos, tolera la frustración, manifiesta predisposición ante las actividades planteadas, es autónomo en el trabajo en clase, trabaja colaborativamente, sostiene una atención concentrada.

2. - Dimensión sobre la trayectoria escolar: se tendrá en cuenta si el estudiante contó con configuraciones de apoyo y ajustes razonables, si transitó por promoción acompañada y sus contenidos, si requirió proyecto pedagógico para la inclusión (PPI), su asistencia/presentismo, haciendo mención de aquellas cosas en las que se requiera continuar trabajando.

3.- Dimensión en relación a la convivencia escolar: se considerará si respeta acuerdos de convivencia; si resuelve conflictos a través del diálogo; si acude a un adulto frente situaciones complejas; si se vincula de manera respetuosa con adultos y pares y si participa en situaciones recreativas.

4.- Dimensión sobre el vínculo familia-escuela: es importante conocer si la familia acompaña la trayectoria escolar del estudiante y si se observa la presencia de un adulto referente con el cual interactuar ante situaciones que lo requieran.

5.- Dimensión sobre los antecedentes de salud: se describirá el estado de salud del estudiante en aquellos casos donde se considere necesario, y se deberá detallar si posee Certificado Único de Discapacidad (CUD).

3.7. Trayectorias escolares

La noción de *trayectoria* puede entenderse, en términos generales, como el entramado de aspectos de la vida de los sujetos que participan en la delimitación de un recorrido posible (Toscano, et. al., 2015). Esta noción implica el rechazo de una explicación unilineal basada en un punto de partida originario, ya que permite el análisis más complejo de los procesos: habilita incorporar en dicho análisis las bifurcaciones en la vida de los sujetos y los sucesos y circunstancias sociales externas que la atraviesa (Toscano, et. al., 2015).

Al hablar de *trayectoria escolar*, se habilita un análisis que no hace énfasis en la condición subjetiva para aprender sino en el diálogo entre las distintas variables: el contexto social, el marco institucional en el cual sucede el aprendizaje y, también, las condiciones individuales en relación con la autonomía del sujeto.

Según Terigi (2007), la expansión de la escuela secundaria produjo una diversificación social y cultural del público que asiste a las escuelas que, en conjunto con las transformaciones socio-culturales, requiere de una comprensión de los recorridos que tenga en cuenta la distinción entre lo que la autora llama las *trayectorias teóricas* y las *trayectorias reales*.

Las *trayectorias escolares teóricas* dan cuenta de los itinerarios que el sistema prevé; se trata de una progresión lineal prevista en tiempos marcados por una periodización estándar expresada en la organización por niveles, la gradualidad del currículum y el tiempo en que se van a llevar adelante los grados de instrucción. Estos elementos, propios de las *trayectorias escolares teóricas*, es independiente de los sujetos a la vez que impacta sobre sus *trayectorias reales*. Estas últimas reflejan los recorridos reales que los individuos hacen por el sistema educativo, los cuales son singulares y heterogéneos entre sí.

Se comprenderá, en este trabajo, "(...) las *trayectorias escolares* como historias de vida entrelazadas al recorrido que las instituciones educativas habilitan para llegar a un destino específico". (Toscano et.al., 2015, p. 5)

3.8. Práctica docente

El presente trabajo parte de una definición de práctica docente como “trabajo artesanal” a partir de los aportes de Andrea Alliaud, quien toma contribuciones de Richard Sennett para desplegar este concepto. Según la autora (2010, p. 145), para aprender una artesanía resulta necesario dirigir la mirada hacia su proceso de producción y, en este sentido, para ejercer la práctica docente es necesario mirar la enseñanza, concentrándose en lo que se hace. No alcanza con saber un contenido, sino que es preciso significar y resignificar la práctica permanentemente. Ese recorrido no se da sin imperfecciones ni situaciones problemáticas que deben resolverse, las cuales son parte del trabajo artesanal que implica la propia práctica. Reflexionando particularmente sobre la formación docente, Alliaud marca:

(...) las instancias de formación inicial y continua tendrían que posibilitar que los saberes que se producen al enseñar sean tratados y capitalizados como saberes de la experiencia, lo cual implica procedimientos reflexivos que no se garantizan mediante un posicionamiento dissociado de lo que sucede, sino que suponen una inmersión distinta en la realidad, como es la de estar abiertos a lo que acontece y seguir aprendiendo a partir de lo que las situaciones tienen para enseñarnos (2017, p. 6).

Así, las tareas de enseñanza y formación implican una apertura a lo incierto, a lo emergente. Esta concepción que propone la autora respecto de los/as docentes como los/as artesanos/as de la enseñanza resulta útil para pensar la práctica educativa en el contexto de pandemia, puesto que esta tuvo que reinventarse en circunstancias de plena incertidumbre. Cómo se dio esa reinención, con qué medios y recursos, y cuál fue su impacto son algunos de los interrogantes que se plantea este trabajo.

3.9. Aulas heterogéneas

El concepto de *aulas heterogéneas* parte de un enfoque de la educación desde la diversidad. Desde esta perspectiva se propone reconocer quiénes son los estudiantes, cómo aprenden, qué intereses tienen, cuáles son sus debilidades y fortalezas, y cómo es su entorno cultural y social (Anijovich, 2014).

Este enfoque de la educación implica necesariamente diversificar las prácticas de enseñanza cotidianas en las escuelas: el estilo de gestión institucional, las actividades

que el/la docente propone en el aula, el diseño y uso del espacio físico, los modos de interacción social entre los distintos actores de la institución educativa, las formas de utilización del tiempo y la evaluación. Se trata entonces de ofrecer diferentes actividades tomando en consideración la heterogeneidad de los/as estudiantes en términos de estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia, intereses, niveles de pensamiento, experiencias anteriores y culturas diferentes (Anijovich, 2014). En este sentido, la intención pedagógica es que los/as estudiantes se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje, comprendiendo el sentido de las actividades escolares a partir de la construcción de significados personales en relación con los contenidos que se les enseñan.

El entorno educativo, según Anijovich (2014), entendido como el espacio en el cual se dan los actos educativos, no es neutro, sino que nos dice mucho sobre cómo se concibe la enseñanza y el aprendizaje. Vale aclarar que este espacio no queda limitado al aula, sino que se entiende la escuela como un “todo-espacio de aprendizaje” (p. 43). Desde el enfoque de *aulas heterogéneas* el espacio debe mostrar flexibilidad y posibilidad de diálogo con el entorno por fuera de lo escolar.

La noción de *aulas heterogéneas* y, particularmente, de entorno educativo, será clave para pensar las modalidades de enseñanza y sus resultados en el contexto de ASPO.

3.10. Pedagogía del Cuidado

Según Dussel la educación desde sus orígenes tuvo que ver con el cuidado; es así que la palabra ‘pedagogo’, en su uso en las sociedades griegas antiguas, señalaba al adulto que acompañaba al niño, que lo guiaba hasta la casa de quien le enseñaba, a veces con una antorcha que iluminaba su camino (2005, p. 27). Así como indica la autora, la relación entre el cuidado y educación aparecen también en la modernidad, diferenciando instrucción letrada de la tarea civilizatoria, esta última propiamente como parte del cuidado. Kant, en su tratado *Pedagogía*⁷, así lo indica:

⁷ Dicho tratado incluye lecciones de pedagogía que Kant impartió en la Universidad de Königsberg, (Antigua capital de Prusia Oriental. Actualmente es Kaliningrado, Rusia) recopiladas por su discípulo Friedrich Theodor Rink. Estas fueron publicadas en 1803 con el consentimiento del propio Kant.

La educación comprende: los cuidados y la formación. Esta es: a) negativa, o sea la disciplina, que meramente impide la faltas; b) positiva, o sea la instrucción y la dirección; perteneciendo en esto a la cultura. La dirección es la guía en la práctica de lo que se ha aprendido (s.f., p.6).

La importancia de los cuidados, de la parte disciplinaria de la educación, es la de mayor relevancia: “La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca” (Kant, s.f., p. 2).

Dussel propone reunir la instrucción y los cuidados de modo que la transmisión de conocimientos, propia del rol escolar, sea una forma de cuidado y protección. A su vez, otra dimensión del cuidado implica lazos interinstitucionales que promuevan los derechos de niños/as y adolescentes (2005, p. 30). De este modo, se alude a “la vinculación entre el cuidado y la responsabilidad desde una perspectiva política-pedagógica, dado que el sostenimiento de una posición de adultos, que construye un lugar de cuidado para los otros, nutre la construcción de una posición pedagógica” (2005, p. 30).

Estas reflexiones nos sitúan en el marco de una *pedagogía del cuidado*. Retomamos la definición del Ministerio de Educación de la Nación (2023), que concibe esta perspectiva como un enfoque teórico en el cual educar implica, a su vez, cuidar, y viceversa. Esta concepción parte del reconocimiento de la responsabilidad que tiene la escuela en la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Esta perspectiva valoriza prácticas de cuidado que se realizan en las escuelas, como el acompañamiento en las trayectorias educativas, la creación de espacios de participación institucional y la construcción de vínculos pedagógicos habilitantes que al enseñar promuevan el bienestar de las y los estudiantes (p. 7). En este mismo sentido, una perspectiva de cuidados implica un enfoque en el que la otra persona -para nuestro caso, el/la estudiante- es vista como un sujeto de derecho que forma parte de la escuela mientras desarrolla su propia subjetividad (Ministerio de Educación de la Nación, 2022, p. 9).

Resulta pertinente incorporar aquí otra noción que orientará el análisis de este trabajo: la ternura, o pedagogía de la ternura. No se la presenta como un marco teórico distinto, sino como una dimensión constitutiva de la pedagogía del cuidado.

Para Ulloa la ternura es el primer elemento que hace del sujeto un sujeto social: en este sentido, los suministros de la ternura son “el abrigo para los rigores de la intemperie, el alimento para los del hambre y el buen trato, el trato según arte” (2009). Cuando el autor se refiere al trato, indica que este es, fundamentalmente, la donación simbólica. La ternura, de esta manera, cobra carácter subjetivante, siendo la *empatía* y el *miramiento*, dos elementos propios de la ternura en su función. La primera refiere a la intuición frente a las necesidades del otro; la segunda implica el mirar con interés a alguien que es un sujeto ajeno (Ulloa, 2003, p. 6) Ulloa también habla de *escenarios de la ternura* (2003): entenderemos estos como dispositivos donde se habilitan formas de cuidado y reconocimiento mutuo que favorecen la construcción subjetiva; comprendiendo a la escuela como un espacio privilegiado donde ponerlos en acción.

En relación con la tarea educativa y el acto de enseñar, resulta relevante recuperar el pensamiento pedagógico de José Martí, cuya concepción de la educación ha sido denominada *Pedagogía de la Ternura*. Esta perspectiva se caracteriza por su enfoque integral, que reconoce la dimensión afectiva como inseparable del proceso educativo. Dice Martí en 1886: “El remedio está en desenvolver a la vez la inteligencia del niño y sus cualidades de amor y pasión (...)” (Enríquez Roche, 2006, p. 4).

4. METODOLOGÍA

La investigación adopta un enfoque cualitativo, el cual puede caracterizarse, según Vasilachis de Gialdino (2006), a partir de tres dimensiones principales. En cuanto al objeto y sujetos de estudio, la investigación cualitativa se interesa por comprender cómo las personas interpretan y dan sentido al mundo que habitan, considerando los contextos, procesos, interpretaciones y relatos de los propios participantes. Respecto a su metodología, se basa en procedimientos flexibles y sensibles al entramado social en el que se producen los datos. Finalmente, en relación con su finalidad, este tipo de investigación busca descubrir algo nuevo, ofrecer nuevas perspectivas sobre lo ya conocido, describir, explicar, elucidar, construir y generar conocimiento.

Asimismo, el alcance de la investigación es exploratorio puesto que el objetivo planteado es indagar sobre un problema de investigación que alude a un hecho reciente y, por lo tanto, aún no se ha investigado exhaustivamente y se puede ampliar mucho más. Según Ballestín y Fabregues (2018) un diseño es exploratorio cuando la revisión de la literatura revela que el tema no ha sido aún investigado o tan solo se plantean líneas no investigadas o ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio; o bien también se utiliza este diseño cuando se desea indagar desde nuevas perspectivas o ampliando las existentes.

El enfoque cualitativo posibilitará la comprensión del objeto de estudio a partir de la utilización de fuentes primarias -principalmente entrevistas individuales semiestructuradas. Para ello, se contactará a los/as docentes y estudiantes seleccionados/as para formar parte de la muestra a través de correo electrónico y WhatsApp, con el propósito de informarles sobre la investigación y solicitar su participación. A cada persona se le enviará un formulario de consentimiento informado, en el que se detallan los objetivos del estudio, las condiciones de confidencialidad y el carácter voluntario de la participación. Solo quienes deseen participar deberán firmarlo. En el caso de los/as estudiantes, por tratarse de menores de edad, será necesario contar además con la autorización de sus adultos/as responsables.

Los testimonios relevados corresponderán a docentes que hayan dictado clases durante el período de ASPO, en el que se implementó la virtualización de la enseñanza, específicamente en primer y/o segundo año del nivel medio; y a estudiantes que hayan

ingresado al nivel medio en 2020, en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La población será de seis profesores/as y siete estudiantes distribuidos de manera aleatoria en siete instituciones educativas -cinco de ellas de gestión pública y dos de gestión privada- ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se procurará una distribución equitativa por género entre los/as entrevistados/as. En el caso de los/as estudiantes, se priorizará la inclusión de adolescentes con diversas trayectorias escolares y condiciones socioeconómicas, con el fin de captar una amplia gama de perspectivas y experiencias. En cuanto a las edades de los/as entrevistados/as, se procurará que los/as tres docentes seleccionados/as pertenezcan a distintos rangos etarios. En el caso de los estudiantes, se tendrán en cuenta aquellos/as estudiantes que tengan actualmente entre quince y diecisiete años (es decir, tenían entre doce y trece años en 2020 y entre trece y catorce años en 2021, período en que se da la virtualización de la educación producto del ASPO).

En el tipo de enfoque propuesto por este trabajo, según Rodríguez Gómez (1996)

(...) los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores...etc. Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros. (p.62)

De este modo, la entrevista consiste en un intercambio oral que se lleva a cabo con el fin de construir una comprensión sobre la temática investigada, y desde la perspectiva y significados del entrevistado/a; en palabras de Rodríguez-Gómez (1996), el propósito de la entrevista es obtener información de un sujeto sobre un determinado objeto de estudio, a partir de su interpretación de la realidad. En el caso de la entrevista semiestructurada, según Hernández Sampieri et.al. (1998) estas se caracterizan por tener una guía de contenidos o preguntas a las que puede agregarse nuevas con el fin de que el entrevistador recabe mayor cantidad de información sobre la temática investigada.

Las entrevistas realizadas para el presente trabajo indagarán sobre las características de las clases durante el período investigado, sobre los contenidos, las estrategias docentes, los modos de evaluar y sobre el vínculo que docentes y estudiantes y

estudiantes con sus pares hayan tenido durante el tiempo que se extendió la virtualización de la educación. Asimismo, se incluirán preguntas relativas a los resultados académicos que, tanto docentes como estudiantes, consideran haber obtenido durante el período analizado, así como a las fortalezas y dificultades experimentadas a partir de la modalidad virtual de cursada.

Este trabajo no pretende que los datos obtenidos a través de las entrevistas sean representativos desde el punto de vista estadístico, sino que funcionen como una aproximación al fenómeno estudiado, con el propósito de posibilitar un análisis de carácter exploratorio, tal como se ha señalado previamente. En este sentido, la noción de análisis planteada se sigue de lo sostenido por Rodríguez-Gómez (1996), quien define este como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, que se realizan sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación.

Por último, en su etapa final, este proyecto de investigación contemplará el tratamiento y la reducción de la información recolectada mediante técnicas de análisis, conforme a lo planteado por Fábregues (2018).

5. ANÁLISIS

5.1. Acceso a la tecnología y conectividad

Los testimonios recogidos en el marco de este trabajo evidencian que la mayoría de los/as estudiantes encuestados/as, tanto de escuelas de gestión estatal como privada, disponían de algún dispositivo electrónico (computadora o teléfono celular). No obstante, en el caso de los/as alumnos/as de escuelas públicas, varios de ellos/as contaban únicamente con un celular. En ambos casos, la principal dificultad radicaba en que los dispositivos disponibles —ya fueran celulares o computadoras— no resultaban suficientes cuando había dos o más personas en el hogar que debían utilizarlos para estudiar o trabajar. Esta situación constituía un obstáculo para conectarse de manera continua a las clases:

“Todas y todos los estudiantes contaban con dispositivos y conectividad. Algunos demoraron breves días en conseguir una PC pero tenían celulares que les permitía al menos acceder a algunas propuestas. En otras situaciones, por ser varios hermanos y poseer un solo dispositivo, se acordaba con la o él otro docente para que pudieran dividir el tiempo” (Docente 1, comunicación personal, 17 de julio de 2024).

Por su parte, el estudio de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires indica que: el 32% del alumnado de las escuelas públicas y 47% del de gestión privada contó con computadoras (propias o entregadas por programas estatales) mientras que, el 37% de los/as estudiantes de escuelas estatales y el 17% de la educación privada sostuvieron la continuidad pedagógica sólo a través de un celular (2023, p. 101).

Junto con la falta de dispositivos, la deficiente o nula conectividad, es otra de las problemáticas que visibilizó la pandemia. Según Cardini y D’Alessandre (2020, p. 116) prácticamente todos los estudiantes provenientes de familias de los estratos sociales más favorecidos tienen servicio de internet en sus hogares, mientras que entre sus pares de los estratos sociales más desfavorecidos el acceso varía entre el 22% y 60% según la jurisdicción. Esta brecha en el acceso a dispositivos y conectividad hizo necesario complementar la propuesta digital a través de cuadernillos impresos para los distintos

niveles. Esta política tuvo lugar en el marco del programa *Seguimos Educando*, del Ministerio de Educación de la Nación, quien produjo y envió estos materiales a las provincias para que sean distribuidos. Asimismo, en algunas provincias se incorporaron cuadernillos impresos de elaboración propia. En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Cardini y D'Alessandre (2020, p. 116) señalan que se dispuso de una plataforma digital con actividades educativas para ser realizadas durante el período de aislamiento, así como de aulas virtuales destinadas a facilitar el intercambio entre docentes, estudiantes y familias. Además, se produjeron diversos contenidos digitales difundidos a través de redes sociales, entre ellos un programa televisivo emitido por el Canal de la Ciudad, orientado a la comunidad educativa, que ofrecía recomendaciones para enseñar en tiempos de aislamiento.

Asimismo, se implementó una mesa de ayuda destinada a brindar asesoramiento a familias y estudiantes, quienes podían comunicarse por teléfono, WhatsApp o chat para recibir orientación sobre cómo acompañar a los/as estudiantes en la realización de sus tareas escolares. Por otro lado, se elaboraron guías y documentos con recomendaciones sobre diversos temas, como la evaluación en contexto de aislamiento y la prevención y atención de problemáticas como el maltrato infantil, dirigidos a toda la comunidad educativa. También se ofrecieron cursos virtuales a través del programa Escuela de Maestros. En cuanto a los materiales impresos, se distribuyeron cuadernillos con actividades organizadas por materia, como parte de una propuesta jurisdiccional complementaria a los materiales enviados por el Ministerio de Educación de la Nación.

En los testimonios recogidos para este trabajo, al indagar sobre las problemáticas enfrentadas por los/as docentes en el ejercicio de su labor, se menciona de manera recurrente la falta de capacitación para la utilización de recursos tecnológicos. Esta carencia, según su percepción, habría afectado negativamente el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes. En uno de los casos, una docente señala haberse sentido preparada desde lo pedagógico, aunque reconoce que esta no fue la situación general entre sus colegas:

“Mi situación fue privilegiada en relación a muchas y muchos de mis compañeros y compañeras. Además de que mis conocimientos y mi materia específica ayudó con conocimientos de recursos y estrategias propias, yo tenía experiencia previa sobre aprendizaje virtual y mixto o semipresencial

en otros ámbitos, como estudiantes y como docente. Pero en la mayoría de los casos no fue así. Tanto para docentes como para estudiantes, conducciones y familias fue un difícil momento” (Docente 5, comunicación personal, 15 de agosto de 2024)

A su vez, los/as docentes consultados/as manifiestan poco acompañamiento de directivos, crecimiento exponencial de sus horas de trabajo y falta de capacitación para utilizar recursos tecnológicos.

5.2. Dinámicas escolares/familiares

La escuela se metió en las casas; la familia funcionó -en el mejor de los casos- como acompañante y espectadora en tiempo real de la escolarización de niños/as y adolescentes. Sin duda, esta situación contribuyó a desdibujar los límites entre el espacio público y el privado. En este sentido, Adriana Puiggrós (2020) señala: “(...) retrocedimos casi 200 años al momento en el cual fue fundado el sistema educativo. Nos fuimos casi hasta fines de la Edad Media, donde trabajo, escuela y familia estaban en un mismo lugar”. Frente a este escenario, dos de las docentes encuestadas expresan:

“(…)Considero que fuimos todos y todas (docentes y estudiantes) más vulnerables ya que “abrimos las puertas de nuestras casas” ante las cámaras y se invadió la privacidad. Esto último no fue del todo malo ya que nos hizo vernos más humanos” (Docente 5, comunicación personal, 15 de agosto de 2024).

“Por un lado, combinar mi maternidad con la docencia, dado que mi hijo estaba todo el día en casa y él tenía sus propios Zooms. Por otro lado, aprender en tiempo récord y ad honorem a usar Drive, Classroom, Zoom y Meet. Además, digitalizar materiales y generar nuevos materiales específicos en formato digital. Vivir conectada las 24 horas, porque llegaban consultas o trabajos los 7 días de la semana y a cualquier hora. Vivir corrigiendo. No tener conexión emocional con los/as estudiantes. Observar con impotencia que algunos/as de ellos/as quedaban afuera de las clases por no contar con medios materiales, wifi o acompañamiento familiar.

Presenciar en mis estudiantes y sufrir en primera persona deterioros de la salud mental. Estrés. Agotamiento mental. Sobrepeso. Angustia” (Docente 3, comunicación personal, 27 de agosto de 2024)

Por su parte, ante la consulta sobre otras dificultades experimentadas durante el año 2020, en relación con las dinámicas de la educación virtualizada, los/as estudiantes mencionan problemas para concentrarse, contextos familiares que no favorecían un clima propicio para el estudio, dificultades en la comunicación con sus pares, entre otras cuestiones:

“¿Qué me afectó? la salud, en un sentido de organización de horarios, con los tiempos de ocio, estudio, sueño, etc. que se desorganizaban completamente y era muy complicado tener una rutina” (Estudiante 3, entrevista personal, 7 de agosto de 2024).

Es importante destacar que la escuela secundaria constituye una etapa “ordenadora” de la vida, una institución que implica obligaciones y rutinas, pero que también actúa como espacio contenedor y se valora como un ámbito fundamental para la construcción de la autonomía (Núñez, 2020, p. 179). La pandemia, sin duda, evidenció el rol esencial que la escuela desempeña tanto para los/as estudiantes como para sus familias, al organizar tiempos y espacios, y al establecer un límite claro entre lo público y lo privado:

“Había momentos en los cuales no podía participar en clase ya que había mucho ruido a mi alrededor porque estaba toda mi familia en mi casa y eso hacía también que me costara mucho concentrarme. También hubo situaciones en las cuales me quedaba sin batería en la compu y no podía acceder a las clases” (Estudiante 5, comunicación personal, 8 de agosto de 2024)

Las dificultades para concentrarse aparecen en varios de los testimonios de estudiantes encuestados/as. Esta problemática no es propia del contexto de ASPO y virtualidad, aunque estos la han exacerbado y puesto de manifiesto. La atención es, según Dussel (2020) uno de los grandes temas que tiene la pedagogía para pensar. Los medios de comunicación y redes sociales envían estímulos permanentes y generan una atención flotante que está siempre disponible para interrupciones. Se pregunta la autora ¿quién puede quedarse en una reunión sincrónica tres horas seguidas, con tanta demanda

incesante? (2020, p. 342). Si al corto tiempo que permanecen los/as estudiantes focalizando su atención, le sumamos un ambiente familiar desorganizado y un contexto social de incertidumbre, el combo se vuelve muy complejo para afrontar las demandas escolares de los/as adolescentes.

En relación con lo que les gustó y lo que no de la escolaridad durante el período de ASPO, la mayoría de los/as adolescentes señaló que iniciar la secundaria sin conocer a sus compañeros/as fue una de las experiencias más negativas (tema que se abordará en detalle más adelante). Por otro lado, entre los aspectos valorados positivamente destacaron la posibilidad de no salir de casa y la flexibilidad para organizar sus propios tiempos de estudio.

“En su momento me gustaba que fuera en mi casa porque no tenía que ir hasta el colegio, pero hoy en día prefiero mil veces ir presencialmente” (Estudiante 1, comunicación personal, 9 de agosto de 2024).

“Hubiera necesitado estar en un contexto más presencial, la comodidad de resolver dudas y que sea todo mucho más llevadero día a día en torno a las actividades, eso podría haber ayudado a que no sea tan estresante o intenso el estudiar cosas nuevas” (Estudiante 3, comunicación personal, 7 de agosto de 2024).

5.3. Propuesta pedagógica y evaluación

Para el presente análisis, se consultó a estudiantes y docentes acerca de las ventajas y desventajas del sistema virtual, centrándose en el impacto que este tuvo en el aprendizaje según sus experiencias durante el año 2020. Es relevante advertir que más de la mitad de los/as alumnos/as afirman no haber aprendido o haber aprendido solo en algunas materias, por cuestiones relacionadas a la modalidad. Si bien, algunos/as docentes consideran positivamente la adquisición de habilidades tecnológicas, fruto de la virtualización forzada, tanto estudiantes como docentes coinciden en que las dificultades que se presentaron fueron condicionantes.

“Muchos/as no hacían las tareas, pero sí se conectaban a las clases sincrónicas, único contacto con sus pares y docentes. Otros/as tuvieron apatía

o depresión y no fueron partícipe de nada, o bien no se sumaban a las clases sincrónicas y unas semanas antes de terminar los cuatrimestres intentaban hacer todas las actividades juntas” (Docente 3, comunicación personal, 27 de agosto de 2024)

“Con el primer año, lo más complejo fue poder lograr una participación de todos y todas. Eso se debía a que la escuela es solo nivel secundario y las y los estudiantes provenían de diferentes instituciones (algunos se conocían, pero el grupo completo solo había compartido una semana de curso de ingreso y tres semanas de clases). Al principio no querían habilitar las cámaras, pero luego se acordó desde la conducción que sería obligatorio para registrar la asistencia. Muchas cosas se modificaron, entre ellas, la metodología para realizar trabajos colaborativos fuera del horario escolar (que hasta el momento era solo presencial y siempre había dificultades para acordar el encuentro). (Docente 5, comunicación personal, 15 de agosto de 2024).

“Lo que más me costó fue que, como docente, uno no podía saber si los estudiantes estaban prestando atención a la clase o si estaban distraídos en sus computadoras. Era difícil darse cuenta de qué estaba pasando, cuál era el clima del aula. A su vez, en el colegio donde las clases virtuales eran optativas, era muy difícil seguir la trayectoria de los estudiantes que no presentaban los trabajos (...) No creo que haya tenido buenos resultados en el aprendizaje. Como se vieron reducidas las horas de clase, también los contenidos se vieron afectados. A su vez, la virtualidad hace que se pierda la posibilidad de realizar un seguimiento más próximo a los estudiantes” (Docente 4, comunicación personal, 24 de julio de 2024).

Dussel (2020) sostiene que una de las tensiones inherentes a la modalidad virtual es qué elementos del aula tradicional pueden recuperarse en dicho contexto. Señala que, aun cuando las plataformas de videollamadas mejoren, seguirá siendo indispensable contar con maestras y maestros comprometidos en generar y acompañar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, el espacio físico conserva grandes ventajas, ya que permite el contacto visual directo, facilita que los docentes puedan

seguir las miradas y ajustar el ritmo o el foco de la clase al percibir señales, muchas veces no verbales, que indican que algo no está funcionando adecuadamente (p. 342).

“Los que hicieron primer año en 2020 (y podría sumar los que iniciaron primer año en 2021) al retornar a la normalidad áulica, tuvieron dificultades en el momento de tener que realizar actividades de evaluación formales” (Docente 6, comunicación personal, 7 de agosto de 2024).

En cuanto a testimonios de los/as estudiantes:

“Generalmente por el contexto de estar en la comodidad de mi casa no realizaba las tareas, luego supe avanzar en todo lo que quedaba del año aun siendo un contexto diferente y nuevo para mi (...) Fue más cómoda para poder enviar o recibir trabajos o información. Aunque socialmente fue muy diferente, incluyendo que no hubo trabajos grupales, en todas las materias el trabajo era individual y no ayudó tanto a tener conocimientos de trabajos grupales en un nivel secundario” (Estudiante 3, comunicación personal, 7 de agosto de 2024).

“Aprendí a usar la compu para tareas, subirlas a la plataforma, manejar nuevas aplicaciones. ¡Y las clases eran más cortas!” (Estudiante 7, comunicación personal, 5 de agosto de 2024)

Ante la consulta específica a sobre si consideran haber aprendido los contenidos propuestos por sus docentes, los/as estudiantes dicen:

“No. Muchos profesores simplemente mandaban trabajos para hacer sin dar clases ni dar bibliografía para poder leer” (Estudiante 2, comunicación personal, 9 de agosto de 2024).

“No. No tenía la presión de las evaluaciones. Las clases eran con cámara apagada y jugábamos jueguitos mientras daban los temas o nos pasaban un video. Las dudas jamás las preguntaba y nadie me hacía seguimiento para saber si había entendido algo o no. Y nos daban los contenidos mínimos. (Estudiante 7, comunicación personal, 5 de agosto de 2024)

El 15 de mayo de 2020, el Consejo Federal de Educación estableció - a través del anexo de la Resolución N.º 363/CFE/2020-, que “el objeto de evaluación es la trayectoria y el

criterio evaluativo es la actividad como indicador de continuidad pedagógica”, es decir, se suspende toda evaluación cuantitativa. Esta última constituye una característica primordial de la escuela tradicional.

La calificación en la escuela secundaria es una herramienta de control de lo que se aprende, con desplazamientos hacia el control de la conducta. Regula tanto el orden disciplinar como el instruccional, siendo incentivo para el trabajo y permite comparar desempeños y, consecuentemente, clasificar a los sujetos. La presencia del cuerpo físico es la garantía para el ejercicio del control, de su gobierno (...) (Merodo y Arroyo, 2023, p. 54).

Los testimonios recogidos evidencian que, ante propuestas pedagógicas que no implicaban un control permanente por parte del docente y que requerían un alto grado de autonomía, los/as estudiantes de primer año de secundaria no contaban con la preparación suficiente para sostenerlas. El tipo de evaluación predominante —de carácter cuantitativo, y probablemente habitual durante toda su escolaridad primaria— operaba, tal como señalan Merodo y Arroyo (2023), como un mecanismo de vigilancia, similar a un panóptico. Sin esa presión, sin el seguimiento -como manifiestan- el compromiso con la propuesta escolar, desaparece.

Al mismo tiempo, la ausencia de calificación numérica se asocia, por parte de los/as estudiantes, con una falta de reconocimiento de su esfuerzo. Asimismo, tienden a asumir que, si las evaluaciones permiten el uso de material de consulta o la posibilidad de revisar errores, entonces no constituyen prácticas legítimas de aprendizaje. Esta percepción no resulta sorprendente: el enfoque memorístico, aún vigente en muchas aulas, dificulta el desarrollo de aprendizajes que impliquen autonomía por parte del estudiante.

“Se hacía muy fácil todo ya que tenía a mi alcance mucha tecnología que me facilitaba algunas cosas las cuales presencial no tenía” (Estudiante 5, comunicación personal, 8 de agosto de 2024)

“Depende de la materia (...) era muy fácil aprobar las materias, no hacía falta estudiar mucho y tenía acceso a buscar todo en internet para comprobar que mis respuestas sean las correctas” (Estudiante 6, comunicación personal, 5 de agosto de 2024).

¿Es posible trasladar la lógica de la escuela tradicional al entorno virtual? Cabe preguntarse si, mientras los/as docentes se esforzaban por sostener una experiencia escolar similar a la que se desarrolla en las aulas presenciales, los/as adolescentes no habrán invertido esa relación, incorporando la lógica de las redes sociales y de la cultura mediática digital a su vínculo con lo escolar.

Una de las investigaciones realizada por el Ministerio de Educación sobre el impacto del ASPO (2021), sostiene que la necesidad de una respuesta rápida, de no percibir si lo hecho es suficiente, es algo propio de las adolescencias contemporáneas; y en este punto, habría que preguntarse en qué medida esto tiene que ver con las formas actuales de socialización y consumos culturales que demandan y ofrecen velocidad, inmediatez, certezas traducidas en resultados (números de seguidores, likes, interacciones) y que en el ámbito escolar, podría traducirse como el resultado cuantitativo, es decir, la calificación.: “Una hipótesis preliminar podría indicar que la escuela, al adoptar las mismas plataformas que los y las adolescentes usan para otros fines, también fue alcanzada por esas lógicas” (Ministerio de Educación de la Nación, 2021, p. 90)

(...) Advertimos que muchas de nuestras prácticas docentes no podían trasladarse de manera directa a una versión mediatizada por la virtualidad. Tampoco la proliferación de plataformas -que habilitaban encuentros sincrónicos- eran en sí mismas una respuesta para el ejercicio de nuestra tarea pedagógica. Si a alguien le quedaban dudas, la pandemia vino a corroborar que la función de la escuela trasciende la acreditación de saberes, por lo que no se trataría solo de la transmisión de contenidos sino de la oportunidad de construirlos entre docentes y estudiantes, armando experiencias educativas que resulten significativas. (Ministerio de Educación de la Nación, 2022, p. 8)

¿De qué se trata esa otra experiencia que excede la mera transmisión de contenidos curriculares? ¿Qué relevancia tiene el momento del desarrollo por el que atraviesan los adolescentes en su paso por la escuela secundaria? ¿Son suficientes las políticas educativas que apuntan a las cuestiones didácticas, es decir, técnicas, de la educación? Desde una mirada psicopedagógica consideramos que el aprendizaje -entendido desde un enfoque integral- debe ser pensado también desde una dimensión vincular, de cuidado y salud mental.

5.4. Dimensión vincular y salud mental

Pensar el aprendizaje y la experiencia escolar en 2020 requiere necesariamente pensar en el concepto de *trayectoria escolar*. Tal como ya fue desarrollado anteriormente en este trabajo, al analizar las *trayectorias* escolares, no hacemos énfasis en la condición subjetiva para aprender sino en el diálogo entre las distintas variables: el contexto social, el marco institucional en el cual sucede el aprendizaje y, también, las condiciones individuales en relación con la autonomía del sujeto.

Según Corica *et al.* (2023, p.128), la escuela constituye parte de la institucionalización de la adolescencia, es decir, es constituyente de subjetividades. Bertin y Coseglia (según Taborda y Leoz) afirman que la escuela secundaria es potencialmente un lugar destinado no sólo a la formación académica, sino también un posible espacio de alojamiento psíquico para el adolescente; esto es, un entorno donde se establecen vínculos que contienen, sostienen y orientan; un espacio con valores, reglas e ideales propios, que se ofrecen como modelo identificadorio alternativo al parental (2020, p. 87).

Desde una posición psicoanalítica, la adolescencia es una etapa de duelos que, habiéndose superado, permiten lograr la exogamia y el proyecto identificadorio propio. Tomando a Piera Aulagnier (1986), la transición que implica el abandono de la infancia exige que sea el Yo quien “redacte la propia biografía”. En este sentido, para la autora, la adolescencia es el tiempo en que se inaugura algo nuevo sin perder el lazo con la historia infantil, puesto que esta y la adolescencia deben tener un nexo: una mismidad que persista en el Yo, una *persistencia identificadoria*. Para que tenga lugar este proceso identificadorio, el principio de cambio y el principio de permanencia deben poder encontrarse en un *estado de alianza*.

¿Cómo afectó el contexto de confinamiento y educación virtual a los/as adolescentes respecto de la convivencia? Según UNICEF (2021, p. 16) “Entre las y los adolescentes se observó una expresión mayor de malestar subjetivo que en las niñas y los niños. La exclusividad tiempo-espacio privado en términos de convivencia familiar implicó la reorganización de las rutinas”.

Al mismo tiempo, el mismo informe expresa que:

Las y los adolescentes reconocen que la pandemia trasladó al espacio familiar experiencias que se resolvían en espacios públicos, lo que provocó un aumento de conflictos intergeneracionales y la pérdida de intimidad. Durante el ASPO, la falta de espacios de intimidad en el ámbito familiar generó un aumento de vivencias de malestar y creó dificultades en el proceso de construcción de autonomía (2021, p.17)

Los/as adolescentes consultados para este trabajo, responden en coincidencia cuando se les pregunta por la convivencia:

“Solíamos pelearnos más, porque estábamos todos las 24 horas del día en la misma casa” (Estudiante 6, entrevista personal, 5 de agosto de 2024).

“Buena, -refiere a la convivencia- aunque a veces no nos aguantábamos más. Y era estresante el tema de los posibles contagios y cuidados. Hubo cambios porque mi hermana se fue a vivir sola en 2021, creo que la pandemia influyó” (Estudiante 5, comunicación personal, 8 de agosto de 2024)

“Dentro de todo tranquila pero desesperante por el encierro a la vez” (Estudiante 4, comunicación personal, 7 de agosto de 2024)

Dussel (2020), retomando a Rancière y a Simons y Masschelein, sostiene que uno de los aspectos fundamentales que posibilita la escuela —y quizás, sobre todo— es la creación de un espacio de autonomía: una instancia de potencial emancipación tanto para niños/as y adolescentes respecto de sus familias, como para las familias respecto de sus hijos/as. La autora señala que la pérdida de esa autonomía se vincula, además, con una mayor visibilidad derivada del encierro y la convivencia constante durante el aislamiento (p. 340). Durante ASPO, los/as adolescentes se encontraron todo el tiempo siendo observados: durante sus clases, durante sus charlas con amigos/as, etc.

El paso de la primaria a la secundaria (momento en que se encuentran los/as adolescentes población de este trabajo) es, como ya se dijo, un momento en que la escuela cumple un rol fundante: habilita el encuentro con lo novedoso (Taborda y Leoz, 2020), permite a los/as adolescentes encontrarse con pares, algunos muy distintos a ellos/as. El trabajo de simbolización que implica la desfamiliarización tiene aparejado, naturalmente, otro trabajo: el de identificación, ahora con pares. Los vínculos de amistad

suelen ser muy intensos en este momento del ciclo vital y fundamentales para la constitución de la identidad (p. 90). A su vez, el vínculo con sus profesores también resulta importante en esta etapa, en tanto estos pueden convertirse en queridos referentes o en desmotivadores e incluso generadores de sentimientos de frustración e incapacidad. Es así que, “aprender lo académico pasa a ser entonces vincular” (Taborda y Leoz, 2020, p. 93).

Respecto de la imposibilidad de vincularse con pares, el estudio mencionado más arriba expresa que:

La reducción significativa de los intercambios con pares y otros referentes adultos no convivientes se expresa en altibajos emocionales, desgano, enojo, irritabilidad, angustia y resignación. También algunas y algunos mencionaron atravesar emociones de soledad, tristeza, ansiedad, miedo y presentar una mayor sensibilidad (...) 1 de cada 2 adolescentes refirió sentirse triste y un tercio manifestó sentimientos de soledad durante todo el período (...) el 18% de los adolescentes realizó una consulta por un problema de salud mental (UNICEF, 2021, p. 16).⁸

Sobre de las problemáticas de salud mental que se manifiestan en los/as adolescentes expresa Janín:

(...) la incertidumbre los lleva a renunciar a los deseos y dejan de invertir el mundo, suponer que no van a poder cumplir con sus proyectos a esa edad es muy grave y puede llevarlos a una decepción y una renuncia. Lo más complicado es la desinvestidura del mundo, la caída de deseos y la retracción (2020, pp. 24-25).

A continuación, se presentan algunos de los testimonios recogidos en el marco de este trabajo, en respuesta a la consulta sobre el impacto que tuvo el período de ASPO y la virtualización de la educación en los modos de vinculación durante el año 2020.

⁸ El estudio realizado por UNICEF (2021) se basó en una muestra por conveniencia constituida en cada medición por 780 niñas, niños y adolescentes de 3 a 18 años. No se especifica la cantidad exacta de adolescentes encuestados. Para mayor información, consultar: <https://www.unicef.org/argentina/media/11051/file/Estudio%20sobre%20los%20efectos%20en>

“Para el final de la cuarentena casi no tenía amigos y no salía para hacer nada” (Estudiante 1, comunicación personal, 9 de agosto de 2024).

“Perdí contacto con personas de mi círculo, ya que al no verlas por mucho tiempo dejamos de hablarnos” (Estudiante 4, comunicación personal, 7 de agosto de 2024)

“No poder crear relaciones con mis compañeros no me gustó, porque al ser primer año y en un colegio donde no nos conocíamos entre sí fue difícil hacer amigos” (Estudiante 2, comunicación personal, 9 de agosto de 2024).

“No me gustó porque no pude conocer a mis compañeros de curso como hubiese sido sin la cuarentena. recién en segundo año pude verlos en persona y empezar a relacionarme más con ellos” (Estudiante 6, comunicación personal, 5 de agosto de 2024)

“La comunicación con mis compañeros fue horrible porque no nos veíamos, hablábamos por el grupo, pero fue raro, yo sentí que me distancié y me costó en segundo año recuperar mi grupo. Por suerte después lo logré”. (Estudiante 5, comunicación personal, 8 de agosto de 2024)

Si bien la mayoría de los/as estudiantes consultados/as manifestó haber tenido dificultades para comunicarse y establecer vínculos con sus compañeros/as y docentes, resulta particularmente interesante presentar dos casos en los que alumnos/as señalaron que la virtualidad, en el ámbito educativo, los/as ayudó a superar la timidez y a entablar con mayor facilidad relaciones con sus pares.

“Me facilitaba expresar mis ideas más en pantalla que en persona, me ha ayudado a vencer más la timidez (...) me dio seguridad en expresar mis ideas, eso lo agradezco” (Estudiante 4, comunicación personal, 7 de agosto de 2024)

“No me fue difícil relacionarme con mis amigos o gente nueva tanto en ese momento como después” (Estudiante 3, comunicación personal, 7 de agosto de 2024).

Uno de los profesores consultados opina en el mismo sentido que:

“Las redes se hicieron una forma más fuerte de vincularse que la presencialidad. Muchos se expresan, se relacionan, se sienten mejor desde la virtualidad que en forma física, donde se avergüenzan de su físico, su forma de ser, o sus conocimientos” (Docente 2, comunicación personal, 18 de agosto de 2024).

En relación con esto, resulta importante preguntarse por aquellos/as estudiantes con Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI)⁹. Según la Resolución CFE N° 311/16:

(...) el cuidado de la trayectoria escolar de los/as estudiantes con discapacidad implica tomar decisiones con respecto a las estrategias de enseñanza como también evaluar, acreditar, promover y certificar los aprendizajes, teniendo en cuenta el paradigma del modelo social de la discapacidad, las barreras que impiden el acceso al aprendizaje y la participación, respetando el principio de no discriminación y el derecho del alumnado a “ser evaluados/as en su desempeño y logros y científicamente fundados, en todos los niveles, modalidades y orientaciones del sistema e informados/as al respecto. (Consejo Federal de Educación, 2016)

Sin embargo, al consultar para este trabajo a los/as docentes por estudiantes con PPI, aquellos/as que tuvieron en 2020 alumnos/as en esta condición, refieren que prácticamente no hubo adecuaciones y que, de haberlas, implicaban la misma actividad abreviada.

No se han encontrado datos específicos sobre el abandono escolar de estudiantes con discapacidad y/o con adecuaciones de acceso en el nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante el contexto de pandemia, que permitan dar cuenta de esta situación. En su lugar, tomamos información de un trabajo de investigación realizado en la Provincia de Buenos Aires y de un estudio a nivel nacional. En la primera, mediante una serie de entrevistas se registra que la educación virtual en contexto de pandemia generó una escasa participación o incluso la deserción de muchos de los/as alumnos/as

⁹Para más información, consultar: <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/educacion-estudiantes-con-discapacidad#titulo-4>

con discapacidad, según sus posibilidades de acceso a las TIC's¹⁰, en especial los pertenecientes al sector público. Además, sus docentes destacaron las limitaciones al momento de la comunicación con dichos alumnos mediante las videollamadas (Anderete y Schwal, 2022, p. 11). Con respecto al estudio nacional, este fue realizado por un equipo de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba, y allí revelan que el 14,4%¹¹ de las/os niños/as y adolescentes encuestados no continuó con sus actividades educativas en 2020 (Ruiz Brunner, *et al.*, 2020)

Puede afirmarse que las causas de la deserción y/o baja participación son multicausales y, en algunos casos, preceden al año 2020. La carencia de formación y acompañamiento adecuado para el cuerpo docente en la atención a estudiantes con discapacidad y/o con adecuaciones de acceso, es una problemática previa al contexto pandémico. En relación con la modalidad virtual, la falta de materiales y recursos accesibles, así como de propuestas educativas diseñadas específicamente para esta población, sumada a las particularidades y trayectorias propias de dichos/as alumnos/as, configura un escenario poco favorable para el sostenimiento de las actividades escolares. La dificultad para acceder a datos de relevamiento, propuestas y materiales específicos evidencia la ausencia de políticas públicas orientadas a los/as adolescentes con discapacidad que asisten a escuelas comunes.

En relación con los testimonios recogidos para este trabajo, aunque los/as adolescentes reconocen algunas ventajas en la experiencia de la educación virtual, todos/as otorgan gran importancia a la vinculación con sus pares y al retorno a la presencialidad. La adolescencia, especialmente su inicio, constituye un momento de transición intensa que demanda un trabajo psíquico y simbólico que difícilmente podría realizarse sin la presencia y el acompañamiento de adultos referentes, pares y espacios institucionales que ofrezcan contención y apoyo:

¹⁰ Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) se conciben como un conjunto de recursos y dispositivos tecnológicos que permiten generar, acceder, organizar y compartir información en múltiples formatos, tales como texto, imágenes, audio, video e interactivos. Estas tecnologías se incorporan a los procesos educativos con el fin de fomentar metodologías pedagógicas innovadoras, impulsar la alfabetización digital, favorecer la inclusión en el ámbito educativo y contribuir a la formación de ciudadanos digitales. (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2017).

¹¹ En una muestra de 138 niños/as y adolescentes distribuidos en el país.

Los procesos de subjetivación suceden mientras aprendemos, nos vinculamos, nos equivocamos y nos recomponemos; y los conocimientos y saberes circulan, con palabras, pensamientos, afectividades que se van construyendo en ese tiempo suspendido¹² (Simons M., Masschelein, 2014) que es la escuela (Ministerio de Educación de la Nación, 2022, p. 13)

Así lo expresa una de las estudiantes entrevistadas para el presente trabajo:

“No me gustaban las clases por zoom, eran aburridas, nadie participaba”.
(Estudiante 6, comunicación personal, 5 de agosto de 2024)

“Las reuniones virtuales eran realmente incómodas y no sumaban tanto como un trabajo y videos explicativos de la materia. La forma de socializar era casi nula” (Estudiante 3, comunicación personal, 7 de agosto de 2024).

Los/as alumnos/as expresan que nadie participaba y que las clases por videollamada no resultaban herramientas efectivas; a la vez, los/as docentes señalan que sus estudiantes rara vez encendían las cámaras, y solo lo hacían cuando se sentían obligados/as a hacerlo. Una vez más, es posible reflexionar que no basta con trasladar la clase a la pantalla: la palabra no circula y el aprendizaje se ve limitado:

En las aulas se despliegan acciones muy precisas: se mira, se escucha, se conversa, se lee y se escribe, se juega. (...) El aula coloca a las personas en posición de sostener una conversación extensa, profunda, sin apuro, con cierto cuidado por la veracidad (por lo general siempre hay algún libro en el medio de esa conversación), cierto cuidado de las palabras (en el aula se emplea un vocabulario específico) y cierto cuidado por la democracia (que se materializa en el juego de hablar siempre de igual a igual, de escuchar todas las voces) (...) (Brailovsky, 2020, p. 154)

Sostenemos que la pandemia dio cuenta de que la escuela es un espacio con tiempos propios para el despliegue de formas singulares en las que cada estudiante y cada grupo

¹² Simons y Masschelein utilizan el concepto de ‘tiempo suspendido’, refiriéndose a la escuela, para describir un espacio-tiempo en el que se interrumpe el ritmo acelerado y utilitario de la vida cotidiana. En este ‘tiempo suspendido’, la escuela ofrece un lugar que no está inmediatamente orientado hacia la producción o el consumo (Ministerio de Educación, 2022, p. 13)

se expresa, aprende y se vincula con otros/as (Ministerio de Educación de la Nación, 2022). ¿Cómo expresar opiniones, explorar ideas, organizar conceptos, acordar y desacordar, en definitiva: ¿cómo aprender, cuando los vínculos se encuentran obstaculizados, cuando la autonomía no es posible, cuando el contexto se ofrece lleno de incertidumbre?

En palabras de Zelmanovich (2020), es el deseo de saber y de conocer lo que moviliza el vínculo educativo, y ese deseo se produce en el lazo con un Otro, a partir de una falta, de un vacío -sin el cual no se produce el impulso deseante. Desde aquí, el vínculo educativo sostiene la posibilidad de la transmisión de un interés por conocimientos otros, de carácter exogámico. Ahora bien, resulta particularmente relevante el entorno desde el cual el/la adolescente arriba al ámbito escolar, en tanto hay quienes llegan al lazo escolar con ese deseo de saber encauzado, pero también quienes plantean el desafío de producirlo (p. 327-328). A partir de esto, se puede afirmar que la instancia fundamental para que pueda darse el aprendizaje es el deseo cimentado en el vínculo.

En el mismo sentido, Janín (2005) expresa que el aprendizaje se da en transferencia:

(...)para aprender tenemos que invertir libidinalmente al que enseña, establecer con él un vínculo. (...) Los otros son posibilitadores o no de armado de pensamientos. Es en el vínculo con otros que se van eslabonando representaciones (p. 125).

Nuevamente, el deseo se presenta como el deseo del otro. En relación con el contacto con sus docentes, los/as adolescentes encuestados/as señalan que fue muy difícil, ya que, en general, no los conocían personalmente. Algunos/as expresan que nunca “les vieron la cara”. Esta dificultad se refleja también en los testimonios de los/as docentes, quienes mencionan las complicaciones para enseñar ante cámaras apagadas.

En el contexto descrito hasta ahora, se ubican los/as adolescentes que cursaron su primer año de secundaria en 2020. A las problemáticas presentes, en mayor o menor medida, en todos los hogares debido a la crisis global provocada por la pandemia y al contexto de desigualdad, se suman dos transiciones fundamentales en la construcción subjetiva: el paso de la infancia a la adolescencia y el tránsito de la escuela primaria a la

secundaria, con todo el trabajo psíquico y las transformaciones —tanto materiales como simbólicas— que estos implican.

Por un lado, los/as adolescentes, debido a la situación de aislamiento —necesaria desde el punto de vista sanitario—, permanecieron prácticamente todo el año 2020 en convivencia constante con sus familias, al mismo tiempo que debieron distanciarse de sus pares y suspender sus actividades sociales. Retomando lo señalado anteriormente, esta experiencia impacta de diversas maneras en el proceso de desfamiliarización y en la construcción del proyecto identitario propio. En algunos casos se posterga por la imposibilidad de la separación, en otros se acelera porque hace surgir mayor cantidad de conflictos dentro del entorno familiar. En cualquier caso, el complejo proceso de transición entre la infancia y la adolescencia se torna aún más desafiante desde el punto de vista emocional.

Si el deseo de saber y conocer -como afirma Zelmanovich- se produce a partir del vínculo con el Otro, y si partimos de una noción de aprendizaje en un sentido integral, entendiendo este como el “(...) Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar” (Filidoro, 2004, p.16), donde interviene, además, el entorno “(...) Respecto al contexto, señalamos que este es inherente a los procesos mismos de aprendizaje (...) No se trata de un proceso exclusivamente individual, sino que este se produce en la interacción con otros en prácticas situadas” (Elichiry, 2019, p.173), entonces podemos afirmar que la virtualización de la educación, en contexto de aislamiento, ha obstaculizado los procesos de aprendizaje de los/as adolescentes. Hasta qué punto se ha dado dicho fenómeno, excede el alcance de este trabajo y probablemente requiera de varios años adicionales de seguimiento. No obstante, todas las investigaciones revisadas, tanto de organismos gubernamentales como no gubernamentales, coinciden en que la población más afectada en términos de desarrollo y bienestar emocional ha sido la de niños/as y adolescentes.

En este sentido, reflexionar sobre lo ocurrido en el ámbito escolar durante 2020 resulta fundamental para pensar en estrategias de intervención dirigidas a aquellos/as adolescentes que aún enfrentan sus consecuencias. Asimismo, el modelo híbrido de educación parece perfilarse como una realidad en el futuro de la escuela secundaria en

nuestro país, y la experiencia —aunque marcada por un contexto excepcional— vivida en 2020 puede ofrecer valiosas pistas para afrontar una nueva modalidad educativa.

6. CONCLUSIÓN

6.1. La escuela de la pospandemia: entre la nostalgia y la incertidumbre

En medio de resoluciones y decretos, la escuela continuó funcionando como fue posible. En un contexto complejo, caracterizado por profundas desigualdades sociales, culturales, económicas y digitales, las instituciones educativas, a través de las prácticas docentes, demostraron capacidad de resistencia y evidenciaron que aún conservan un rol fundamental en la distribución del conocimiento. Tomamos en este punto el aporte de Pineau, quien entiende que la construcción de los procesos educativos y las funciones de las instituciones no son el resultado de una evolución lógica y natural, sino de una serie de rupturas y acomodaciones, producto de unas determinadas circunstancias y fenómenos sociales (2001, p. 9). En este mismo sentido “(...) las instituciones, en tanto que sistemas de reglas y recursos que estructuran las prácticas sociales y educativas, cambian de forma y significado” (Tenti Fanfani, 2000, p.1).

Es importante destacar que, como se ha señalado previamente, muchas de las problemáticas identificadas en los testimonios y datos estadísticos mencionados en este trabajo no surgieron con la pandemia, sino que esta situación la aceleró y visibilizó de manera más evidente. Aunque algunas circunstancias resultan inéditas, dado que las generaciones actuales —y muchas anteriores— no han experimentado un contexto similar, varias de las dificultades y desafíos que se mencionan ya formaban parte del panorama previo, aunque con menor grado de reconocimiento y urgencia.

Acercándonos al final del trabajo, se sostiene que las prácticas de enseñanza —entendidas en un sentido amplio, como todo aquello que ocurre en la escuela y que impacta en el aprendizaje— pueden actuar como facilitadoras u obstaculizadoras en los procesos de cambio generados por los “emergentes”. En este sentido, consideramos que lo ocurrido durante 2020, con la virtualización de la educación, ofrece valiosas pistas para comenzar a pensar el futuro del sistema escolar. Para ello, si concebimos el aprendizaje de manera integral, atravesado por los contextos social, histórico, cultural y la situación emocional —tanto individual como colectiva— de los sujetos aprendientes, la perspectiva psicopedagógica, junto con otras disciplinas que abordan la salud mental, resulta fundamental.

6.2. Una (psico) pedagogía del cuidado

La psicopedagogía se trata de una disciplina cuya base se sustenta en la relación entre el sujeto y el conocimiento. Se entenderá su práctica como un quehacer “artesanal”, en tanto, precisa de una revisión constante entre la teoría desde la cual se interviene y las intervenciones mismas, aplicadas a un contexto y situación específica. Esto no es otra cosa que un marco ético que (...) invita situarse en una posición abierta a ser interpelada por las diferencias y por las contingencias que se van presentando. (Zelmanovich, 2019, p.112). En este mismo sentido, dice Filidoro (2017) que la ética consiste en irrumpir con afirmaciones que revuelvan lo establecido; no se trata entonces de responder a un corpus cerrado de teorías y métodos, sino de ir haciendo y deshaciendo en la misma marcha. Así, la práctica psicopedagógica se constituye en ese punto de encuentro en el que unas conceptualizaciones se encuentran con lo singular, con lo que no está anticipado en ninguna teoría o cálculo. (2018, p. 42).

Desde la perspectiva de Müller (2017) la psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano, pero no solamente desde el plano subjetivo e individual, sino que intenta abarcar la problemática educativa, en tanto hace conocer las demandas humanas para que el aprendizaje pueda darse, señalando sus condiciones obstaculizadoras y facilitadoras (p. 15). En este sentido, es preciso posicionarse -como profesionales de la psicopedagogía- desde el rol ético-político propio de la disciplina: es posible un análisis sobre los efectos de la pandemia y la virtualización de la educación en la medida en que se denuncie la rigidez de la estructura escolar y se consideren las particularidades de la situación y el contexto, evidenciando mecanismos y dispositivos contradictorios con las trayectorias singulares reales; es de esta manera que la psicopedagogía podría aportar en los proyectos educativos futuros, para que los mismos orienten sus prácticas de manera adecuada a los sujetos.

Atendiendo a lo que más arriba menciona Zelmanovich ¿en qué circunstancias se dio el aprendizaje de los/as estudiantes durante 2020? Los cambios bruscos en distintos aspectos de la vida social, por su emergencia, no permitieron anticipar ni generar cálculos detenidamente. El impacto que ello ha tenido -por su cercanía- es aún difícil de medir; no obstante, este trabajo se ha propuesto aportar algunas consideraciones a partir del testimonio de estudiantes y docentes que, durante 2020, se encontraban en primer año de la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires.

El análisis de testimonios de estudiantes y docentes en conjunto con datos cualitativos y reflexiones de distintos teóricos de la educación, nos permite afirmar la importancia que cobran los vínculos para sostener los aprendizajes. El impacto que tuvo la virtualización de la educación durante 2020 -si bien debe comprenderse como un contexto excepcional- nos da pautas que contribuyen a pensar qué escuela queremos, teniendo en cuenta las trayectorias reales de los/as adolescentes y las posibilidades efectivas con las que cuenta el sistema educativo. A su vez, nos permite avanzar en la reflexión sobre qué características resultan deseables y cuáles no en un posible modelo de educación híbrida en el nivel medio. En este sentido, es posible señalar nuevos escenarios desde los cuales pensar los problemas habituales de la enseñanza que posibilite comprender las decisiones tomadas con vistas a mejorar las políticas educativas. Las prácticas –que el contexto de pandemia develó como urgentes de la mano de la emergencia sanitaria– muestran las fortalezas y debilidades del sistema y de sus actores (Ministerio de Educación de la Nación, 2021).

En este sentido, pese a las contradicciones y críticas fundamentadas que se pueden formular sobre la institución escolar, es importante reconocer que la situación de pandemia también ha posibilitado un redescubrimiento de la escuela., así lo dice Dussel “(...) nos permitió relegitimar la escuela como una institución importante para sostenernos como sociedad” (2020), como un espacio de vinculación con otros, de intercambio de puntos de vista, pero además de garantía de derechos:

Más allá de las críticas justas que se vienen haciendo a los sistemas educativos casi desde sus orígenes, esta situación demuestra que la escuela puede ser un potente dispositivo de igualdad y democratización social mediante la producción de un espacio compartido público y común, y que su cierre agudizaría las desigualdades externas que ella ayudaba a disminuir (Pineau, 2020).

No hay dudas de que lo ocurrido durante 2020, implica cierta urgencia de repensar lo escolar. No es posible continuar como si nada hubiera sucedido, tal como no fue posible trasladar el aula al zoom. En lo que respecta a la inclusión de elementos de virtualidad en la educación, Dussel (2020) menciona la necesidad de fortalecer la institución educativa frente a los cambios que traen las tecnologías. Según la autora, no es posible seguir enseñando sin tener en cuenta el entorno socio-técnico actual; en este sentido,

las instituciones deben dialogar con lo emergente, pero a la vez ofrecerse como alternativa a las tendencias crecientes al individualismo y al encierro privatista que propone el “mundo de internet”, manteniendo el carácter público de las instituciones educativas, recreándolas como un espacio-tiempo de construcción de lo común (p. 10 y ss.). Es decir, la escuela debe ofrecerse como lugar donde se dé también “la batalla por el sentido”: donde la tecnología y la cultura digital puedan darse -como complementarias- al carácter democrático y comunitario de la institución escolar.

Como evidencian los testimonios recogidos para este trabajo, así como informes y documentos oficiales de Ministerios nacionales y jurisdiccionales, en 2020 la escuela cerró sus puertas, pero no logró exitosamente ser impermeable a las problemáticas externas. Los intentos de continuar el ciclo lectivo y abordar los contenidos como si nada hubiese ocurrido, junto con la intención de “trasladar” el aula a la plataforma *Zoom* sin las adecuaciones ni los recursos necesarios, han incrementado la incertidumbre y ansiedad en los/as adolescentes, quienes además reconocen no haber aprendido significativamente. Las dificultades para propiciar espacios grupales, de escucha, y en definitiva para sostener modos de vincularse de manera fluida, repercutió en el ánimo de los/as estudiantes impactando también en la relación que estos/as tienen con la institución educativa, generando falta de interés, desconexión e incluso rechazo a las propuestas escolares.

Según Zelmanovich (2019) lo que sucede a un/a niño/a o adolescente en su entorno, lo que la sociedad le demanda, el modo que tiene y los recursos para tramitar ello, entre otras variables, interpelan el entramado institucional, lo que nos obliga a ir más allá de las intenciones que toda educación busca regular y que cada docente y cada profesional se propone al afrontar su rol (p.112-113). Se trata, dice la autora (2019) de poner en foco aquello que efectivamente acontece a un/a niño/a en su contexto de producción de conocimiento (p. 114).

En este sentido, la etapa particular del ciclo vital que comprende los primeros años de nivel secundario (entre los 12 y las 15 años) en el cual los vínculos con pares y con adultos/as referentes resulta fundamental para el proceso de subjetivación y proyecto identificador, requiere de un estudio exhaustivo para determinar qué nivel de virtualidad es recomendable para garantizar, no solo el aprendizaje de contenidos escolares, sino

también el *alojamiento psíquico* necesario en esta etapa de la vida (Bertin y Coseglia, 2020, p. 87).

Atento a esto, si bien un modelo híbrido contiene buena parte de presencialidad, esta última modalidad debe poder garantizar espacios donde crear lazos, en los cuales los/as adolescentes puedan convivir y conformar comunidades; es decir, donde encuentren algo propio del escenario escolar que el espacio virtual (donde muchos/as pasan gran parte de su tiempo) no les ofrece.

Roxana Morduchowicz (2021) indica que la educación híbrida requiere que los/as estudiantes desarrollen habilidades de autogestión, pensamiento crítico y colaboración, ya que deben ser capaces de moverse fluidamente entre los entornos presencial y virtual.; es decir, implica una formación que requiere ejercicio de diálogo, de convivencia con pares y estudiantes y, sobre todo, habilidades sociales que en los primeros años de la adolescencia están aún en pleno desarrollo.

El aprendizaje, tal como se ha considerado a lo largo de este trabajo, constituye un proceso complejo. En este sentido, ante la posibilidad de implementar un modelo híbrido, la enseñanza debe ser replanteada profundamente para evitar los obstáculos y resultados negativos que se evidenciaron con la virtualización durante 2020. Arata (2020) menciona que el pasaje de la enseñanza presencial a un modelo híbrido no es lineal ni directo, sino que está atravesado por sustituciones parciales, desplazamientos y solapamientos:

(...)No solo hay que hacer un trabajo de curaduría en relación con los contenidos educativos que circularán digitalmente. (...) Una lista indiciaria de temas para pensar en este formato híbrido incluiría la formación de capacidades intelectuales críticas en el mismo plano que las sensibilidades conviviales, aptitudes para la cooperación y saberes socialmente productivos; el aprendizaje a través del diálogo y la búsqueda de consensos en torno a la idea de vida en común; una sensibilidad y compromiso con el cuidado del ambiente y de los seres que lo habitan; la formación sexual integral y el respeto por las disidencias; el pensar históricamente y situarse regionalmente tanto desde la perspectiva federal como desde nuestra inserción en las tradiciones latinoamericanas (p. 67)

En cuanto a la educación inclusiva, la web oficial del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires menciona lo siguiente:

“La normativa vigente en nuestro país y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantiza el ingreso y la trayectoria de las personas con discapacidad en el Sistema Educativo Común en todos los niveles obligatorios (Inicial, Primario y Secundario) y a lo largo de toda la vida”

A la vez, cita la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad¹³, en su artículo 24, y la Ley Nacional 27.044 la cual establece la Jerarquía Constitucional a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Sin embargo, como se señaló anteriormente, no se han encontrado estudios específicos que analicen la situación de los/as adolescentes con proyecto de inclusión que durante 2020 cursaban el nivel medio en escuelas comunes. Asimismo, la carencia de materiales y recursos destinados a esta población —tanto en 2020 como en la actualidad— genera inquietudes respecto a la viabilidad de implementar un modelo híbrido que sea realmente inclusivo y que cumpla con las legislaciones vigentes para personas con discapacidad y/o que requieren adecuaciones de acceso.

En referencia a la disponibilidad de tecnología y conexión a internet, se puede corroborar en los distintos estudios citados en este trabajo, el impacto que ha tenido en el aprendizaje la falta de recursos materiales. Esto no puede ser resuelto si no es a través de políticas públicas que garanticen una real igualdad de oportunidades a los bienes y saberes tecnológicos.

Ahora bien, ¿cómo establecer un diálogo entre la escuela previa a marzo de 2020 y la escuela por venir? Este constituye un desafío de gran dimensión que no puede reducirse a debates superficiales ni a soluciones meramente técnicas en torno a la enseñanza, sino que debe abordarse en toda su complejidad. En este contexto, la psicopedagogía tiene la oportunidad —y la responsabilidad— de intervenir, proponiendo enfoques que promuevan un aprendizaje fundamentado en la ternura y el cuidado.

¹³ La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) es un tratado internacional adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 2006. Su objetivo principal consiste en promover, proteger y garantizar el pleno ejercicio, en condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, así como fomentar el respeto por su dignidad inherente.

En primer lugar, como espacio en el que se entrelazan experiencias y se construyen subjetividades, la escuela no puede permanecer ajena a lo ocurrido durante 2020 y a sus consecuencias, las cuales aún solo es posible dimensionar de manera parcial. Según Zelmanovich (2020), la demanda educativa por no perder el año escolar, tuvo efectos paradójicos en la medida en que obturó la falta indispensable para que el deseo “se haga un lugar”: ante el tambaleo de la subjetividad que implicó lo intempestivo de la pandemia y ante la convocatoria a no perder el año ni contenidos, se obturó la posibilidad de que se dibujara un vacío necesario -mencionado anteriormente como condición del aprendizaje-, llevándose consigo el deseo de saber y con él, el interés por los objetos de conocimiento (p. 328). La autora dice que la institución educativa no logró funcionar como “pantalla” (2020, p. 320 y ss.) -paradójicamente frente al exceso de pantallas protagonistas de la época-. Desde esta perspectiva, Zelmanovich (2003) plantea que la escuela debe ser capaz de crear un entorno que permita una construcción subjetiva de la realidad, una red que contenga de la dureza de los acontecimientos, otorgando a quien la experimenta la posibilidad de posicionarse como un sujeto activo frente a las circunstancias, en lugar de ser simplemente un objeto pasivo de las mismas. Frente a este desamparo, la autora erige preguntas que cobran hoy plena actualidad: “¿Qué posibilidades tiene la escuela de tejer esa trama de significaciones que atempera, que protege, que resguarda, y que posibilita por esa vía el acceso a la cultura, cuando la realidad se presenta con la virulencia que conocemos?” (2003).

Concluyendo este trabajo, proponemos atender a la noción de *escenarios de ternura* propuestos por Ulloa (2003), para hacer frente al desamparo y a la crueldad. La ternura, es condición necesaria para la humanidad, en tanto es generadora de subjetividad: el autor define la invalidez infantil como un estado propio de los primeros tiempos del sujeto humano donde se da, o no, la ternura parental., habilitando - en tanto función- el proceso de subjetividad. Si la ternura no tiene lugar, los sujetos se encuentran expuestos a situaciones de sufrimiento, injusticia y violencia que pueden llevarlos a la desesperanza y a la desesperación (Carbón y Martínez Liss, 2019, p. 176).

Desde una perspectiva integral de educación es posible entender a la escuela como *escenario de ternura* -entendiendo esta última como dimensión del cuidado. La institución educativa encuentra un espacio privilegiado, en tanto sigue ocupando un lugar vital en la vida de los/as adolescentes -como se ha podido ver en los testimonios de

jóvenes entrevistados para el presente trabajo-. Es así que la escuela puede funcionar como un “adulto alternativo” que enviste de ternura, esto es, “como un lugar propiciatorio para la construcción de la subjetividad, de la identidad, vía identificaciones, como un espacio de apoyo que puede operar como apuntalamiento del psiquismo” (Zelmanovich, 2003). La escuela, y los adultos que allí educan, pueden ofrecer a los/as adolescentes aprendizajes que habiliten estos procesos de subjetivación a partir de brindarles un espacio material y simbólico, con los instrumentos necesarios para ocuparlo (Ministerio de Educación, 2022, p. 8).

Una perspectiva de cuidado, por parte de la escuela, implica ciertas características, a saber: en primer lugar, sostener que educar es cuidar y cuidar es educar. La escuela cuida cuando enseña, desde lo curricular y también desde lo institucional; por otro lado, reconocer a los niños/as y adolescentes como sujetos de derecho; en tercer lugar, pensar lo educativo desde el paradigma de la complejidad, es decir superando lecturas lineales y reduccionistas y comprendiendo los fenómenos en sus distintos contextos; en cuarto lugar consolidar una mirada pedagógica de cuestiones que históricamente fueron comprendidas dentro de otros ámbitos como el jurídico o el sanitario; asumir una mirada relacional, pensando lo que sucede dentro de la escuela como un espacio de convivencia es otra de las características de una pedagogía del cuidado; en quinto lugar, correrse de la función preventivista, volviéndose propositiva frente al cuidado de los sujetos; Asimismo, construir una autoridad habilitante que permita a los adultos alojar y escuchar a los/as adolescentes; y, por último, trabajar la corresponsabilidad de los cuidados con otras instituciones que son parte del Sistema de Promoción y Protección Integral de Derechos, como la escuela (Ministerio de Educación de la Nación, 2023, p. 18 y ss.)

De esta manera, la *pedagogía del cuidado* supera las visiones reduccionistas que consideran la educación separada de los vínculos y los afectos haciendo prevalecer la disciplina, y nos permite pensar -como se ha dicho anteriormente- un modelo educativo desde las *trayectorias reales* de los sujetos. No le alcanza a la escuela, tal como dice Dussel (2006), con los discursos de los deberes y los derechos para generar ciudadanía -objetivo siempre presente y necesario de la escuela-: la dependencia mutua, lo irracional, la risa, el llanto, el estómago, el placer, son parte de eso que viven los alumnos reales, y volver a unir el aprendizaje y la emoción resulta fundamental para pensar la escuela que nos espera. Remarca la autora, que esta no se trata de una educación para

abstencionistas o para los que buscan el confortable lugar seguro de la neutralidad; más bien, invita a asumir el riesgo (2006, p.156).

Un posicionamiento como el que se propone no es algo nuevo, sino que encuentra antecedentes en las grandes propuestas pedagógicas de nuestro continente: Un ejemplo de ello es el legado del cubano José Martí. Turner Martí y Pita Cespedes estudian la pedagogía de este último y remarcan que lo esencial de su propuesta es que coloca al ser humano dentro del contexto histórico y social en el que vive, afirmando que la felicidad del individuo sólo es alcanzada plenamente dentro de la sociedad. Según los autores, su visión se resume en la idea de que "el amor es el lazo de los hombres, el modo de enseñar y el centro del mundo", y en que "La enseñanza, ¿quién no lo sabe? es ante todo una obra de infinito amor." Desde aquí, la perspectiva educativa de Martí supo identificar ya desde el siglo XIX, la necesidad de una educación que integre sentimiento y pensamiento (s.f., p. 10). Esto nos permite sospechar de aquellas opiniones que califican de "anacrónico" el debate por una pedagogía alternativa a la de la escuela tradicional.

Resulta imposible no mencionar, en este sentido, los aportes del pedagogo brasilero Paulo Freire, quien entiende al amor, a la *amorosidad* como una característica indispensable para el acto educativo (Freire, 2002). Este amor que menciona el pedagogo brasilero es "(...)un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar" (Freire, 2022, p. 77). El amor, así como lo plantea Freire, se relaciona con la noción de *ternura* que propone Ulloa (2003), en tanto para este la última se compone de *empatía* y *miramiento*, y se traduce en el trato tierno que implica el mirar con interés amoroso a alguien que es un sujeto ajeno, (Ulloa, 2003, p. 6), que es un sujeto Otro. Concebir a ese Otro desde la amorosidad que implica el acto de educar, funda la posibilidad de un intercambio, de un diálogo, en definitiva, el vínculo indispensable para todo aprendizaje.

Sirvanos la definición de amor que da Freire para reiterar la tarea de la psicopedagogía: orientar hacia lo inclusivo, pero también denunciar lo injusto.

En el mismo sentido, pensar prácticas y vínculos en la escuela desde un enfoque de cuidado y *amorosidad* implica fortalecer la construcción de espacios dialógicos y participativos:

La escuela cuida cuando enseña, no solo desde los contenidos sino también a través de los vínculos y espacios que se constituyen a partir del entramado institucional y que forman parte de la vida cotidiana en las escuelas. En este sentido dar lugar y alojar las vivencias de cada estudiante se transforma en una oportunidad de aprendizaje para la convivencia con otras y otras (Ministerio de Educación de la Nación, 2022, p.17-18)

Como ya se ha dicho, estos espacios de convivencia tendientes a mejorar los vínculos sociales, son la base fundamental para un nuevo modelo híbrido y para cualquier propuesta educativa que se pretenda democrática, justa e inclusiva.

Llegados aquí reafirmamos la relevancia de la intervención psicopedagógica para abordar la creación de un posible modelo híbrido de educación para la escuela secundaria, puesto que esta proporciona una mirada integral respecto de la adolescencia y su relación con el aprendizaje considerando los vínculos interpersonales, indispensables para que se dé este último. Al mismo tiempo, permite poner en tensión perspectivas de inclusión, derechos y afectividad que son fundamentales para abordar la escuela de estos tiempos.

La psicopedagogía es llamada a su juego, allí donde deba inventarse y reinventarse, hacer una afirmación que desencaja, que revuelve lo establecido, para luego volver a cuestionarla (Filidoro, 2017).

7. APORTES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

El presente aporta una mirada psicopedagógica a la reflexión sobre los efectos que los procesos de escolarización durante la pandemia tuvieron en el aprendizaje. En este sentido, no se limita a señalar resultados cuantitativos, sino que se propone considerarla dimensión subjetiva y socioemocional, poniendo el foco en las experiencias de los y las adolescentes que atravesaron el contexto analizado. A su vez, permite visibilizar cómo la pandemia profundizó desigualdades ya existentes y, al mismo tiempo, evidenció la relevancia de los vínculos, el cuidado y la presencia de la escuela como institución social insustituible.

La temática, por su plena actualidad, abre nuevos interrogantes que invitan a continuar investigando y reflexionando. El avance de la modalidad de educación híbrida y/o bimodal en el sistema educativo de nuestro país, y en particular las reformas implementadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para el nivel secundario, ponen de manifiesto la necesidad de analizar la puesta en práctica de estos modelos desde perspectivas que trasciendan lo meramente técnico-educativo. Como principal aporte y futura línea de investigación, este trabajo, retomando la experiencia del contexto pandémico, propone delinear algunos de los elementos más significativos a considerar en el diseño y desarrollo de propuestas de educación híbrida, abordadas desde una dimensión de cuidado y, en consecuencia, de inclusión, destacando a la psicopedagogía como una disciplina imprescindible para enriquecer y orientar esta discusión.

Al mismo tiempo, este trabajo permite un acercamiento al análisis del impacto psicosocial de la educación virtualizada en adolescentes, abriendo líneas de indagación que buscan comprender no solo cómo atravesaron dicho contexto, sino también cómo imaginan y desean la escuela del futuro, considerando la diversidad, las diferencias socioeconómicas y otros condicionantes.

En un segundo plano, aunque no por ello menos relevante, el estudio aporta a la discusión sobre el efecto de las brechas en el acceso a dispositivos y conectividad, así como sobre el papel de las políticas públicas en la reducción de estas desigualdades. Asimismo, invita a pensar a la escuela como un escenario de cuidado frente a situaciones de desigualdad e injusticia: en esta línea, el análisis de experiencias institucionales que integren de manera explícita prácticas pedagógicas basadas en el cuidado y la ternura

en contextos de crisis, así como su impacto en la comunidad educativa, constituye una línea de investigación futura que este trabajo contribuye a habilitar.

Para concluir, este trabajo no solo buscó comprender los efectos de virtualización de la educación en contexto pandémico, sino principalmente, abrir líneas reflexivas para repensar la educación desde una perspectiva integral, asumiendo a la escuela como espacio de cuidado, inclusión y construcción de vínculos indispensables para el futuro de la escolarización. En este marco, la psicopedagogía se posiciona como una disciplina clave para acompañar la construcción de modelos educativos más justos, sensibles y humanizantes, capaces de responder a las transformaciones y de proyectar una escuela que recoja su legado histórico de igualdad, a la vez que pueda pensar un presente y futuro que lo hagan realidad en sentido pleno.

8. REFERENCIAS

Aberastury, A., & Knobel, M. (1971). *La adolescencia normal: Un enfoque psicoanalítico*. Editorial Paidós.

Anderete Schwal, M. (2022). La educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario común: Desigualdades durante la pandemia y el regreso a la normalidad. En *XI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*.

Alliaud, A. (2010). Experiencia, saber y formación. *Revista de Educación*, Año 1(1). https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/11/55

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.

Andreoli, S. (2021). *Modelos híbridos en escenarios educativos en transición* (Documento 13). CITEP, Universidad de Buenos Aires. https://citep.rec.uba.ar/documentos/modelos_hibridos.pdf

Arata, N. (2020). La escuela frente a la pandemia: entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.

Armento, M., et al. (2008). *Ateneo general de la residencia: De los conceptos sobre adolescencia en la clínica psicopedagógica en nuestro hospital*.

Ballestín, B., & Fábregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.

Brailovsky, D. (2020). Ecos del tiempo escolar. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.

Cardini, A., D'Alessandre, V., & Torre, E. (2020, mayo). *Educación en tiempos de pandemia: respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. CIPPEC.

Corica, A., et al. (2023). Juventudes y educación secundaria: Sentimientos y actividades de jóvenes en contexto de pandemia en Argentina. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3(6).

Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*, 21.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *Sociología de la experiencia escolar*. Losada.

Durán, M. (2014). Simón Rodríguez: educación popular y la huella axiomática de la igualdad. *Foro de Educación*.
<https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/543>

Duschatzky, S., & Skliar, C. (2014). Los vínculos en las escuelas: pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 19(1).

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122).

Dussel, I. (2006). Del amor y la pedagogía: notas sobre las dificultades de un vínculo. En G. Frigerio & G. Diker (Eds.), *Educación: Figuras y efectos del amor*. Ed. Del Estante/CEM.

Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. UNIPE.

Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). La educación de pasado mañana: notas sobre la marcha. En *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia*. Fundación Carolina.

Dussel, I., & Southwell, M. (2005). En busca de otras formas de cuidado. *El Monitor de la Educación*, 5ª época, N.º 4 (septiembre).

Elichiry, N. (2019). *Transformaciones de la escuela secundaria y experiencias educativas de los jóvenes: Un abordaje desde los estudios sociales de la juventud*. CLACSO.

Ferraiuolo, G. (2020). *Experiencias de escolarización en la escuela secundaria: Miradas, tensiones y sentidos*. Miño y Dávila.

Ferraco, M. (2022). *Adolescencias que interpelan: Una mirada desde la pedagogía social*. Novedades Educativas.

- Filidoro, L. (2002). *Subjetividades adolescentes y escuela media: Aportes para el análisis de una experiencia institucional*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Filidoro, L. (2018). *Adolescencias, entre ficciones y políticas públicas*. Noveduc.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2024). *Sistema educativo – Estadísticas oficiales*. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estadisticas>
- Hernández Sampieri, R. (1998). *Metodología de la investigación* (2.ª ed.). McGraw-Hill.
- Huepe, D., Salas, N., Lillo, P., & Peña, M. (2022). *Neurociencia, bienestar y educación: Hacia una cultura escolar con sentido*. Fundación Telefónica.
- Janín, B. (2016). *Intervenciones en clínica con niños y adolescentes: Entre lo posible y lo imposible*. Noveduc.
- Janín, B. (2019). *Adolescencias en el siglo XXI: Cuerpo, síntomas y subjetividad*. Noveduc.
- Janín, B. (2022). *Niñez y adolescencia: Síntomas actuales y tratamientos posibles*. Noveduc.
- Kant, I. (s.f.). *¿Qué es la Ilustración?* [Traducción del original en alemán, 1784].
- Lago Martínez, A., Rodríguez, A., & Belavi, G. (2021). *El derecho a la educación en tiempos de pandemia: Diagnóstico y propuestas para la política educativa en la postpandemia*. FLACSO Argentina.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.
- Merodo, J. A., & Arroyo, V. (2023). Dispositivos pedagógicos para pensar la práctica desde el paradigma de la inclusión educativa. *Praxis Educativa*, 27(3). <https://revistas2.ue.es/index.php/praxis/article/view/2803>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *La educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia y el compromiso*. UNIPE. <https://repositorio.educacion.gob.ar/dspace/handle/123456789/342126>

Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Educación secundaria y pandemia: Diagnóstico y propuestas para la política educativa*. Repositorio CONEAU. <https://repositorio.educacion.gob.ar/dspace/handle/123456789/342137>

Ministerio de Educación de la Nación. (2023). *Plan Nacional de Evaluación Educativa 2023-2027*. Ministerio de Educación. <https://repositorio.educacion.gob.ar/dspace/handle/123456789/384601>

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, (2023), *Lineamientos curriculares para la implementación del Modelo Híbrido en el Nivel Secundario*. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2023-02/Lineamientos%20curriculares%20Modelo%20H%C3%ADbrido%20en%20Nivel%20Secundario.pdf>

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, (2025), *Buenos Aires Aprende. Plan estratégico 2024-2025*. <https://buenosaires.gob.ar/educacion/buenos-aires-aprende>

Morduchowicz, R. (2021). *La escuela en la sociedad digital: ¿Qué y cómo enseñar en el siglo XXI?* Santillana.

Muller, F. (2017). *Cómo enseñar en la diversidad*. Paidós.

Nicastro, S. (2018). Subjetividad adolescente, narrativas escolares y educación inclusiva. *Revista Argentina de Educación Inclusiva*, 12(2), 81–95.

Núñez, P. (2020). *Investigación y políticas públicas en educación: Aportes para pensar una agenda pospandemia*. CLACSO.

Pineau, P. (2001). Educación y pedagogía: El saber sobre la educación y el saber pedagógico. En FLACSO (Ed.), *Entre saberes y prácticas. Un nuevo oficio docente*. FLACSO.

Puiggrós, A. (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia. En UNIPE (Ed.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. UNIPE.

Rodríguez Gómez, R. (1996). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Historia de vida de profesores*. Narcea.

Ruiz Brunner, M., Rodríguez, F., & Santillán, M. (2020). *La escuela secundaria y las desigualdades educativas: Un análisis desde la justicia educativa*. CENEP.

Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. (2021). *Lineamientos para el acompañamiento institucional y comunitario de adolescentes y jóvenes*. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Sociedad Argentina de Pediatría. (2023). *Recomendaciones para el abordaje integral de la adolescencia*.
https://www.sap.org.ar/docs/profesionales/adolescencia/recomendaciones_abordaje_integral_adolescencia_2023.pdf

Taborda, C., & Leoz, D. (2020). *Docencia, pandemia y sentidos de la enseñanza*. Universidad Nacional de Rosario.

Tarasow, F. (2010). *El desafío de enseñar y aprender en la cultura digital*. IIPPE-UNESCO.

Terigi, F. (s.f.). *Las trayectorias escolares: Una mirada desde la perspectiva del currículum*.

Tenti Fanfani, E. (2009). *La condición docente: Análisis y perspectivas*. Siglo XXI Editores.

Toscano, M., Gallardo, S., & Maiztegui, S. (2015). *Adolescencias, escuela y subjetividades: Estudios sobre configuraciones identitarias en estudiantes secundarios*. CLACSO.

Turner Martí, I., & Pita Céspedes, A. (s.f.). *Reflexiones desde la pedagogía hospitalaria: Entre el aula y la cama*.

Ulloa, S. (2003). *Infancia: Representación social y formas de intervención*. Lugar Editorial.

Ulloa, S. (2009). *La subjetividad en riesgo: Una mirada desde la infancia y la adolescencia*. Lugar Editorial.

UNESCO. (2008). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.

UNICEF. (2021). *Adolescencias en Argentina: Percepciones e ideas sobre la educación secundaria*. <https://www.unicef.org/argentina/media/12201/file/UNICEF-Adolescencias%20en%20Argentina.pdf>

UNICEF. (2022). *Escuelas que cuidan: La salud integral de adolescentes y jóvenes en la escuela secundaria*. https://www.unicef.org/argentina/media/14126/file/UNICEF_Escuelas%20que%20cuidan.pdf

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Zelmanovich, P. (2019). *El lugar del saber*. Miño y Dávila.

Zelmanovich, P. (2020). *Relatos de escuela*. La Crujía.

8.1 Referencias legales

Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución CFE N.º 311/16*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>

Consejo Federal de Educación. (2020). *Resolución CFE N.º 363/20. Anexo I*. <https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/05/RES-CFE-363-20-ANEXO-I-VF-3.pdf>

Consejo Federal de Educación. (2020). *Resolución CFE N.º 370/20*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_370_if-2020-68380585-apn-sgcfeme.pdf

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. (2017). *Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED)*. Resolución 1536-E/2017. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-1536-2017-273275/texto>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2020). *Resolución N.º 108/2020* (RESOL-2020-108-APN-ME). <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/rs-2020-17024721-apn-me.pdf>

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires & Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2020). *Resolución conjunta N.º 4/MEDGC/20*. https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/ck_PE-RES-MEDGC-MSGC-MEDGC-4-20-5975.pdf

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires & Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2021). *Resolución conjunta N.º 6/MEDGC/21*. <https://boletinoficialpdf.buenosaires.gob.ar/util/imagen.php?idn=561678&idf=1>

Naciones Unidas. (2006, 13 de diciembre). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Resolución 61/106). <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Poder Ejecutivo Nacional. (2020, 12 de marzo). *Decreto 260/2020. Emergencia sanitaria por el nuevo coronavirus COVID-19. Boletín Oficial de la República Argentina*. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

Poder Ejecutivo Nacional. (2020, 20 de marzo). *Decreto 297/2020. Aislamiento social, preventivo y obligatorio. Boletín Oficial de la República Argentina*. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

9. ANEXO

Formulario de consentimiento informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer sobre las estrategias de enseñanza, contenidos, modalidades de evaluación, vínculo docentes-estudiantes y otras cuestiones referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje sucedido durante el período de virtualización de la educación (2020-2021) en los dos primeros años del nivel medio. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre el impacto que tuvo la virtualización de la educación en los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes que atravesaron en esa modalidad sus dos primeros años de escolaridad en el nivel medio. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a daniela.garcia@uba.ar

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:	Firma Profesional Informante:
Aclaración:	Aclaración:
DNI:	DNI:
Fecha:	Protocolo N°:

Modelo de entrevista realizada a docentes

Hola. Mi nombre es Daniela García y me encuentro realizando mi tesis para Licenciarme en Psicopedagogía. Mi trabajo busca indagar sobre el impacto de la educación virtual durante 2020 en el proceso de aprendizaje/enseñanza en los estudiantes que comenzaron su nivel medio en ese año. Para ello, requiero del testimonio de distintos actores de la comunidad educativa que atravesaron el ciclo lectivo mencionado.

La identidad y todo tipo de datos personales e institucionales que brindes en esta entrevista no se harán públicos.

Te agradezco muchísimo por responder las siguientes preguntas. Asimismo, te pido que puedas completar el formulario de consentimiento informado que se encuentra en la hoja siguiente a la finalización del cuestionario.

Preguntas

- ¿Hace cuantos años ejerces la docencia en el nivel medio?
- ¿Te encontrabas dando clases en el 1° año del nivel medio en 2020?
- ¿Te encontrabas dando clases en otros años en el nivel medio en 2020?
- ¿Qué materias dabas durante 2020?
- ¿Dichos cargos correspondían a gestión estatal o privada?
- ¿Cómo fue el comienzo del ciclo lectivo 2020, ya en contexto de ASPO?

- ¿Qué dispositivos/herramientas/estrategias utilizaste para dar clase?
- ¿Qué dispositivos/herramientas utilizaste para evaluar?
- ¿Tus estudiantes, en general, contaban con computadoras y conexión a internet para acceder a clase? En caso de no contar con alguna o ambas ¿cómo accedían a clases y actividades?
- ¿Trabajaste con cuadernillos y/u otros materiales elaborados por el Ministerio de educación de la Ciudad y/o de Nación?
- ¿Con qué dificultades te encontraste al momento de dar clase a través de la virtualidad?
- ¿Cómo fue la respuesta de tus estudiantes frente a la propuesta de clase que implementaste?
- ¿Cómo fue la comunicación entre vos y tus estudiantes?
- ¿Crees que el vínculo entre vos y tus estudiantes fue fluido?
- ¿Consideras que las prácticas de enseñanza implementadas tuvieron buen resultado en el aprendizaje de tus estudiantes?
- En caso de responder tanto sí como no en la pregunta anterior, comenta cuáles consideras que fueron los motivos.
- ¿Tuviste estudiantes que no lograron continuar su escolaridad durante 2020 y/o se “desconectaron” de la escuela durante tiempo prolongado en ese año?
- En caso de responder que sí a la pregunta anterior: ¿Alguien en la escuela se comunicó con ellos para intentar posibilitar su continuidad pedagógica y/o saber los motivos de su “desconexión”?
- ¿Tuviste estudiantes con proyecto de integración durante ese año? Si la respuesta es sí, ¿utilizaste herramientas/estrategias alternativas con ese/esos estudiantes/s? ¿Esos estudiantes contaban con algún otro tipo de apoyo?
- ¿Hubo algo que, considerás, falló en esas prácticas? ¿Cuál creés que fue el motivo?
- ¿Qué crees que hubieras necesitado y no tuviste para desempeñar tu tarea docente en ese momento?

- ¿Hay recursos/estrategias de enseñanza que implementaste en virtualidad y seguiste/seguís utilizando en las clases presenciales?
- ¿Crees que hay algo que se modificó en términos de aprendizaje en los estudiantes después de 2020?
- ¿Consideras que la educación virtual es una alternativa posible para el nivel medio?
- ¿Crees que hay algo que se modificó en los modos de vincularse entre los estudiantes (con sus pares y con sus docentes) después de 2020?
- ¿Das clase hoy a estudiantes que comenzaron su secundaria en 2020?

Si la respuesta es sí:

- ¿Notás un desempeño distinto, en términos generales, respecto de otros grupos de estudiantes que no pasaron por esa experiencia?
- ¿Creés que haber comenzado la secundaria en 2020 puede haber incidido en su proceso de aprendizaje y/o adaptación al nuevo nivel?
- ¿Hay algo más que quieras agregar a tus respuestas en relación al objetivo de este trabajo de investigación?

Modelo de entrevista realizada a estudiantes

Hola. Mi nombre es Daniela García y me encuentro realizando mi tesis para Licenciarme en Psicopedagogía. Mi trabajo busca indagar sobre el impacto de la educación virtual durante 2020 en el proceso de aprendizaje/enseñanza en los estudiantes que comenzaron su nivel medio en ese año. Para ello, requiero del testimonio de distintos actores de la comunidad educativa que atravesaron el ciclo lectivo mencionado.

La identidad y todo tipo de datos personales e institucionales que brindes en esta entrevista no se harán públicos.

Te agradezco muchísimo por responder las siguientes preguntas. Asimismo, te pido que acerques a tu responsable legal para que pueda completar el formulario de consentimiento informado que se encuentra en la hoja siguiente a la finalización del cuestionario.

Preguntas

- ¿En qué año del nivel medio te encontrás actualmente?
- ¿Comenzaste el 1° año del nivel medio en 2020 en una escuela de la Ciudad de Buenos Aires?
- Dicha escuela ¿era de gestión estatal o privada?
- ¿La escuela era la misma en la cual hiciste la primaria?
- ¿Cómo fue el comienzo del ciclo lectivo 2020, ya en contexto de ASPO?
- ¿Pudiste sostener tu escolaridad durante todo el año? Si la respuesta es NO, comentá los motivos por los cuales crees que no pudiste.
- ¿Qué medios utilizaron tus profesores para dar clase?
- ¿En casa tenías computadora y conexión a internet para acceder a las clases y las actividades? En caso de que la respuesta sea NO ¿pudiste acceder a las clases y a las actividades? ¿de qué manera?
- ¿Durante 2020 te tomaron evaluaciones? Si la respuesta es SÍ ¿de qué manera?
- En general, ¿cómo fue tu experiencia con la educación virtual?
- ¿Qué dificultades te encontraste?
- ¿Hubo algo que te haya gustado de esta modalidad? En caso de que la respuesta sea SÍ, ¿qué cosa/s y por qué?
- ¿Hubo algo que NO te haya gustado de esta modalidad? En caso de que la respuesta sea SÍ, ¿qué cosa/s y por qué?
- En términos generales, ¿consideras que tus profesores pudieron adaptarse a la virtualidad?
- ¿Cómo fue la comunicación entre vos y tus profesores?
- ¿Cómo fue la comunicación entre vos y tus compañeros/as?

- ¿Pudiste trabajar en actividades escolares grupalmente con compañeros/as a través de la virtualidad?
- ¿Creés que aprendiste los contenidos y temas de las distintas materias durante 2020?
- En caso de responder que NO en la pregunta anterior, comenta cuáles consideras que fueron los motivos.
- ¿Qué crees que hubieras necesitado y no tuviste durante ese año para poder estudiar y cumplir con lo que te pedía la escuela?
- ¿Cómo fue la relación con las personas con las cuales vivías durante 2020? ¿Mejóro? ¿empeoró? ¿No hubo cambios?
- En tu vida personal ¿Hay algo bueno que consideres que sucedió en ese tiempo de cuarentena? ¿Qué?
- En tu vida personal ¿Hay algo malo que consideres que sucedió en ese tiempo de cuarentena? ¿Qué?
- Si mañana se implementara la modalidad virtual en la secundaria ¿estarías de acuerdo? ¿Por qué?
- ¿Hay algo más que quieras agregar a tus respuestas?