

El dolor social en tiempos de pandemia. Miedo y soledad de jóvenes estudiantes ante la pérdida de soportes afectivos

Social pain in times of pandemic. Fear and loneliness of
young students in the face of the loss of
affective supports

 **Ezequiel Szapu**¹

 **Elisa Martina de los Ángeles Sulca**²

 **Darío Hernán Arealos**³

Resumen

Las emociones representan elementos centrales para comprender e intervenir sobre la trama escolar. El sufrimiento es constitutivo de la experiencia de época y las instituciones educativas se enfrentan al desafío de contribuir a elaborar y simbolizar el dolor individual y social. En este artículo analizamos las emotividades estudiantiles en el contexto de pandemia, a partir de los resultados de una

¹ Doctor en Educación (Universidad de Buenos Aires). Becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Profesor Adjunto de la Universidad Nacional de Hurlingham. Ayudante de Primera de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Integrante del Programa de Investigación sobre "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" (IICE-UBA). Email: soysapu@gmail.com

² Doctora en Educación (Universidad Nacional de La Plata). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Jefa de Trabajos Prácticos de la Universidad Nacional de Salta. Integrante del Programa de Investigación sobre "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" (IICE-UBA). Email: elysulca@gmail.com

³ Doctor en Educación (Universidad de Buenos Aires). Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Profesor Adjunto de la Universidad Nacional de Hurlingham. Profesor Titular del Instituto Superior Daguerre. Integrante del Programa de Investigación sobre "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" (IICE-UBA). Email: dar.arevalos@gmail.com

encuesta autoadministrada realizada entre octubre y diciembre de 2020 a 2206 jóvenes que asisten a 15 escuelas secundarias públicas de gestión estatal ubicadas en zonas urbanas periféricas de la provincia de Buenos Aires, República Argentina. Asumimos que las emociones no se presentan en estado puro y que solo podemos acceder a ellas en su manifestación discursiva (Kessler, 2009). Nos centramos particularmente en las vivencias subjetivas vinculadas al miedo a la pérdida y a los sentimientos de soledad.

Palabras clave: Dolor social; miedo; soledad; soportes afectivos; estudiantes.

Abstract

Emotions represent central elements to understand and intervene on the school fabric. Suffering is constitutive of the epochal experience and educational institutions face the challenge of contributing to the elaboration and symbolization of individual and social pain. In this article we analyze student emotions in the context of pandemic, based on the results of a self-administered survey conducted between October and December 2020 to 2206 young people attending 15 state-run public secondary schools located in peripheral urban areas of the province of Buenos Aires, Argentina. We assume that emotions are not presented in a pure state and that we can only access them in their discursive manifestation (Kessler, 2009). We focus particularly on subjective experiences related to fear of loss and feelings of loneliness.

Keywords: Social pain; fear; loneliness; affective supports; students.

1. Introducción

La pandemia producida por el SARS-CoV-2 es un acontecimiento global que trajo como consecuencia una crisis de salud pública mundial y condujo a países de los cinco continentes a adoptar medidas sanitarias para mitigar la propagación del virus. A mediados de mayo de 2020 en todo el mundo, más de 1200 millones de estudiantes de los distintos niveles de enseñanza dejaron de tener clases

presenciales. De este total, más de 160 millones corresponden a América Latina y el Caribe (UNESCO, 2020)

En Argentina a partir del 20 de marzo de 2020, y de manera similar que en la gran mayoría de los países del mundo, se implementó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)⁴, que implicó reemplazar la rutina laboral y educativa presencial por modalidades virtuales y remotas. En este marco las desigualdades sociales y educativas se profundizaron.

Retomando las ideas de Therborn (2015), es posible sostener que la desigualdad es un fenómeno multidimensional que limita la calidad del desarrollo humano. Es decir, "no se reduce a lo material objetivo, sino que es más bien un ordenamiento sociocultural que reduce nuestras capacidades para funcionar como seres humanos" (p. 9). Desigualdad y subjetividad son procesos imbricados que se expresan en emotividades signadas por la humillación, sumisión, discriminación, impotencia, estrés, inseguridad, ansiedad, falta de autoestima, entre otros. La pandemia ha visibilizado y profundizado las aristas de este fenómeno. De allí la importancia de identificar las vivencias afectivas y el impacto subjetivo de la experiencia de escolarización inédita del último tiempo.

Partimos del supuesto de que las transformaciones tendientes hacia la modalidad de escolarización no presencial han limitado las condiciones sociales de sostenimiento afectivo necesarias para elaborar las distintas formas de sufrimiento de las juventudes. En este artículo analizamos las perspectivas estudiantiles acerca de las experiencias emocionales en el contexto de pandemia a partir de una encuesta autoadministrada aplicada en los meses de octubre, noviembre y

⁴ El Decreto de Necesidad y Urgencia del 19 de marzo de 2020 estableció, a fin de proteger la salud pública, lo que constituye una obligación inalienable del Estado Nacional, la medida de "Aislamiento Social, Preventivo Y Obligatorio". Desde entonces el sistema educativo debió enfrentar el desafío de garantizar el derecho a la educación de forma no presencial paliando las profundas desigualdades que históricamente lo atraviesan. En este marco, cada jurisdicción ensayó respuestas conforme a sus capacidades institucionales y fiscales. Por su parte, el Estado Nacional desde las potestades exclusivas que le fueron conferidas con la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), luego de evaluar los problemas estructurales del sistema, desarrolló una serie de acciones orientadas al "acceso a los contenidos pedagógicos", al "fortalecimiento a la conectividad y ampliación de la infraestructura digital", al "acompañamiento a los docentes en el contexto del aislamiento social preventivo y obligatorio", a las "modificaciones en la organización escolar y régimen de enseñanza y a las "políticas sociales para inclusión educativa" (Cardini, D´ Alessandre, y Torre, 2020).

diciembre de 2020 a 2206 jóvenes que asisten a 15 escuelas secundarias públicas de gestión estatal ubicadas en zonas urbanas periféricas de la provincia de Buenos Aires, República Argentina⁵. El universo abarcó a estudiantes de 1ero a 6to año⁶ atravesados por condiciones materiales y simbólicas de vulnerabilidad. Hemos documentado sentimientos de miedo y soledad durante el periodo de aislamiento, lo que nos permite formular interrogantes acerca de la importancia de la escuela como espacio de construcción del lazo social y de narrativas de sentido colectivo.

1.1. Pandemia: profundización de la desigualdad y el dolor social en la escuela secundaria

La población juvenil es quizás uno de los grupos sociales más afectados a nivel global por la pandemia. Hecho que puede observarse en los resultados de una encuesta realizada por UNICEF en septiembre de 2020 en la cual se recuperaron las voces de 8444 adolescentes y jóvenes de 13 a 29 años de Latinoamérica y el Caribe. El estudio afirma que durante el ASPO, más de una cuarta parte de esta población sufrió ansiedad, y un 15% depresión. El 73% expresó haber sentido la necesidad de pedir ayuda en relación con su bienestar físico y mental. De ese total el 40% no lo hizo.

En Argentina, UNICEF aplicó tres rondas de encuesta a adolescentes y jóvenes de 13 a 17 años durante el 2020 con el propósito de analizar los efectos de la pandemia y el consecuente aislamiento en esta población. La primera se realizó en abril a una muestra de 744 jóvenes, la segunda se aplicó en julio a un total de 649 y la tercera en noviembre a un total de 639. Al inicio de la pandemia el 36% expresó haber tenido sentimientos negativos tales como angustia, depresión o miedo. Este porcentaje se elevó al 43% promediando la mitad del año, pero disminuyó hacia el final (39%). Otro aspecto que señalan las y los

⁵Los datos que se presentan en este artículo son parte del "Informe de primeros resultados de la encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil" (Kaplan et al., 2021).

⁶La estructura del sistema educativo argentino está conformada por cuatro niveles educativos: inicial, primaria, secundaria y superior. Desde el año 2015 la escolaridad de carácter obligatoria está comprendida por las salas de 4 y 5 años del nivel inicial, 6 o 7 años de nivel primario (según jurisdicción) y 5 o 6 años de nivel secundario (según jurisdicción). En la Provincia de Buenos Aires la duración del nivel secundario es de 6 años.

encuestadas/os es la dificultad que tuvieron para sostener vínculos presenciales. En 2 de cada 3 respuestas se destaca que lo que más costó en este tiempo fue no poder encontrarse con amigos y amigas, y un 24% menciona no haber podido reunirse con otros familiares más allá de su grupo de convivencia.

Las emociones constituyen una dimensión de análisis fundamental en la investigación socioeducativa, en tanto son resultado de aprendizajes en circunstancias históricas concretas (Le Breton, 1999). Ello quiere decir que no residen ni en los individuos ni en los objetos, sino que se construyen en las interacciones entre los cuerpos, en las relaciones intersubjetivas (Illouz, 2007; Kaplan y Szapu, 2020).

Desde una perspectiva sociohistórica sostenemos que la estructura afectiva no es una formación dada, sino que es producto de un proceso de transformación cultural de largo plazo (Elias, 1987). Las estructuras emocionales y las estructuras sociales se imbrican mutuamente y solo pueden ser comprendidas en relación con la dimensión estructural material de lo social. Kaplan (2018) sostiene que, "al pensar la afectividad es preciso asumir que ésta no puede ser reducida al despliegue de una interioridad individual deshistorizada. La trama de toda emoción es siempre relacional y situada" (p. 118).

Aludimos a la existencia de una red emocional en la que se entraman múltiples sentimientos que, incluso, pueden ser contradictorios. Esta red se traduce en disposiciones sociales que estructuran ciertos modos de ser y de existir (Arevalos, 2021). Las emociones son relaciones de poder. Los sentimientos de exclusión, vergüenza, humillación e inferiorización interiorizados como dolor social devienen de procesos de discriminación, estigmatización y falta de reconocimiento (Kaplan y Szapu, 2020). Estas emotividades pueden ser interpretadas como "experiencias personalizadas de la desigualdad" (Sennett, 2003, p. 241) en la medida que expresan una negación de la subjetividad.

De acuerdo con Martuccelli (2007) "el individuo requiere, para existir y sostenerse, de un gran número de soportes externos e internos, materiales y simbólicos" (p. 72). La noción de soporte se define a partir de conjuntos heterogéneos de elementos, reales o imaginarios, que se despliegan a través de

un entramado de vínculos en virtud de los cuales los individuos se sostienen (Martuccelli, 2007). En términos operacionales, los soportes se estudian a partir de la sociabilidad de los sujetos, esto es, de las redes formales e informales que los constituyen. La red relacional ofrece una imagen de los sostenes que posibilitan la individuación y coexisten con otros, de naturaleza simbólica o imaginaria, cuya identificación resulta más difícil de establecer.

Uno de los grandes dramas de nuestros contemporáneos hoy, es saber cómo hacer para que cada uno de nosotros logremos sostenernos en la vida. ¿Cómo lograr soportar la vida cotidiana? ¿Cómo hacer para que la existencia, como categoría desnuda de la vida, no te invada? Para responder a estos desafíos es imperioso recurrir a diferentes soportes. (Martuccelli y Araujo, 2010, p. 12)

El sufrimiento es constitutivo de la experiencia epocal y las instituciones educativas asumen el desafío de contribuir a elaborar y simbolizar las vivencias de dolor individual y social. Los vínculos de respeto y confianza constituyen un entramado que permite a las y los estudiantes tramitar el dolor social y construir narrativas de sentido frente a las condiciones de marginalidad y exclusión (Kaplan y Arealos, 2021). Teniendo en cuenta que el orden escolar es de naturaleza afectiva, las emociones y los sentimientos son elementos centrales para comprender e intervenir en la tramitación de las heridas sociales.

Consideramos, entonces, que la escuela actúa como soporte socioafectivo en el territorio de lo simbólico para reparar el sufrimiento social que estructura las subjetividades estudiantiles. Es decir:

Reparar significa enseñar y aprender a ponerse en el lugar del otro. Hacerse cargo del daño causado aprendiendo todos de la situación y comprometiendo a todo el grupo o comunidad escolar. Asumiendo que las emociones y sentimientos personales y colectivos se construyen en la cotidianeidad de lo social en contextos históricos y culturales particulares. La experiencia emocional de cada una y cada uno de nosotros como seres concretos está imbricada con la realidad emocional de las sociedades en que nacemos y en las que nos toca habitar. Las transformaciones en los modos de vivir modelan nuestra estructura psíquica. (Kaplan, 2017, p. 44)

Por ello se torna relevante contribuir a la comprensión de las tramas emotivas que se producen en el marco de una escuela que se vio obligada a adoptar distintas modalidades no presenciales. En este artículo nos centramos particularmente en el análisis de las experiencias emocionales de las y los estudiantes vinculadas al miedo a la pérdida y los sentimientos de soledad.

1.2. Acerca del miedo y la soledad en la experiencia estudiantil

El miedo es una emoción asociada a la percepción de un peligro inmediato, o bien, a la anticipación de una amenaza que excede la posibilidad de control de los individuos. Es considerada como una de las emociones más antiguas, dado que los humanos primitivos han experimentado el temor a la muerte, a la deidad y a lo desconocido como parte de su experiencia permanente (Delumeau, 2002; Elias, 1987).

La conciencia sobre la irrevocable finitud conlleva temores que conmueven los cimientos del sentido de la existencia. Este sentimiento no es homogéneo ni se reduce a su componente biológico, sino que se produce y reproduce socialmente (Ariès, 1983, 2000; Elias, 1987, 1989a). La forma en que esta emotividad se manifiesta depende de las relaciones sociales en que nos encontramos inmersos en el marco de un contexto histórico y cultural. El miedo es una emoción necesaria para garantizar la subsistencia, para autopreservarse y, así, preservar a la especie. Sin embargo, cuando sobrepasa una dosis soportable, el individuo "puede morir de miedo, o al menos ser paralizado por él" (Delumeau, 2002, p.13). Podemos explicitar que cuando un acontecimiento (como pueden ser la pérdida del año escolar o la muerte) se convierte en un hecho habitual en una comunidad determinada, se erigen miedos que nos imposibilitan vivir plenamente el presente e imaginar un futuro.

[Los temores] pueden manar de la oscuridad, de las calles o de los destellos de las pantallas de la televisión; de nuestros dormitorios y de nuestras cocinas; en nuestros lugares de trabajo y en el vagón del metro en el que nos desplazamos hasta ellos o en el que regresamos a nuestros hogares; de las personas con las que nos encontramos y de aquellas que

nos pasan inadvertidas; de algo que hemos ingerido y de algo con lo que nuestros cuerpos hayan tenido contacto. (Bauman, 2007, p.13)

La soledad, por su parte, constituye una fuente de sufrimiento que se ancla en las condiciones de vida de la modernidad, signadas por la fragilidad de los vínculos humanos (Bauman, 2011). De acuerdo con Weiss (1973) la soledad puede ser social o emocional. La primera, tiene lugar a partir de la inexistencia temporal o permanente de la compañía de los otros. Se trata de la dimensión objetiva de este fenómeno cuyos aspectos indicativos se definen a partir de la afiliación a un grupo o red social. Estas relaciones interpersonales conforman un entramado de apoyos que proporcionan sentimiento de pertenencia e identidad, seguridad, un conjunto de cuidados, reconocimiento de las habilidades cognitivas y orientación (Weiss, 1994). La segunda, en cambio, consiste en la vivencia subjetiva del individuo que deviene a partir de la falta o pérdida del apego mutuo con aquellos que forman parte de su biografía social. Esta emotividad se pone de manifiesto en la percepción del individuo de sentirse solo aun cuando en términos objetivos se encuentre rodeado de otras personas. El proceso de individualización y el consecuente aislamiento emocional entre los individuos de las sociedades modernas (Bauman, 2011) nos conduce a interpretar al hecho de sentirnos en soledad como una condición deshumanizante.

Consideramos que la ruptura de los vínculos afectivos se encuentra estrechamente ligada a la pérdida de sentido de la propia existencia. Se torna necesario entonces, un abordaje de las experiencias emotivas de las y los estudiantes en pos de pensar estrategias e intervenciones que busquen contrarrestar los efectos subjetivos de la pandemia.

2. Método

Los análisis propuestos se refieren a parte de los resultados de un estudio socioeducativo cuyo propósito consiste en comprender las experiencias emocionales de las y los jóvenes estudiantes y sus relaciones con la producción de las violencias en la escuela secundaria. El hecho de que las emociones han sido históricamente un objeto de estudio marginado en el campo de las ciencias

sociales (Bericat Alastuey, 2015; Bolaños Florido, 2016; Kaplan, 2016), torna necesaria la profundización en la línea de investigación sobre la construcción social de las mismas en la vida educativa. Nos propusimos indagar las experiencias emocionales y los mecanismos de producción de las violencias en contextos de exclusión social.

En el análisis de estas experiencias, más particularmente las que involucran los sentimientos de miedo y soledad y su relación con los soportes afectivos que pueden propiciarse a través de la institución escolar, es preciso dar cuenta de la dialéctica entre los condicionamientos objetivos y los sentidos que construyen los actores. Asumiendo que la realidad afectiva bajo las condiciones de la modernidad refleja la vulnerabilidad del yo, se considera relevante comprender la expresión del dolor social y su relación con los sostenes que puedan obtenerse a través de las relaciones interpersonales propiciadas en el ámbito escolar (Kaplan, 2018; Kaplan y Arevalos, 2021; Kaplan y Szapu, 2020).

Para la recolección de datos se realizaron una encuesta y grupos focales con el objeto de profundizar en la comprensión de las experiencias emocionales de las y los jóvenes durante la escolarización en pandemia desde su propia perspectiva. A los fines de este artículo nos centramos en la información obtenida a partir de la primera de estas técnicas.

Mediante este instrumento se pretende caracterizar a la población estudiantil en base a ciertas variables de interés para la investigación (Gallart, 1993) sin pretensiones de convalidar los resultados estadísticamente, sino más bien realizar "un sondeo de actitudes, creencias y opiniones" (Marradi, Piovani y Archenti, 2007, p. 203) respecto a las experiencias emocionales de las y los estudiantes secundarios durante el primer año de pandemia. Al respecto, Kessler (2009) argumenta que "más que acceder a las emociones en sí mismas, se accede a su manifestación discursiva" (p. 36). Las dimensiones en las que se focalizó el análisis son: sentimientos de miedo, sentimientos de soledad y soportes afectivos.

Para la selección de las instituciones se contó con la colaboración de la Dirección Provincial de Educación Secundaria. Se adoptó el muestreo teórico

considerando los criterios de ubicación urbana periférica y la atención a población estudiantil perteneciente a sectores vulnerables. Luego, se avanzó en la delimitación del muestreo intencional, no representativo, de las y los estudiantes siguiendo criterios de accesibilidad (la participación fue plenamente voluntaria y anónima), heterogeneidad (se entrevistó a estudiantes de diferentes géneros, divisiones y turnos de cada escuela) y saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967).

Entre octubre, noviembre y diciembre de 2020 se aplicó la encuesta de manera autoadministrada a un total de 2206 jóvenes de 1ero a 6to año de escuelas secundarias públicas de gestión estatal urbanas periféricas de la provincia de Buenos Aires.

La información obtenida fue procesada con el programa estadístico informático SPSS.20 haciendo uso de las funciones descriptivas y los *outputs* correspondientes a las tablas de frecuencia. Se utilizó la información y los gráficos obtenidos a partir del software para vincular las dimensiones de indagación y realizar una lectura transversal del material empírico recolectado.

Nos propusimos ante todo profundizar el análisis en función de nuestras hipótesis/conjeturas, a los fines de evaluar su pertinencia respecto de la comprensión de los fenómenos emocionales en el ámbito escolar. Se trató de avanzar con apoyatura empírica en dirección de nuestras hipótesis/conjeturas sin pretender validarlas. La obtención de nuevas categorías a partir del trabajo interpretativo permitió enriquecer los aportes teóricos del enfoque adoptado y formular nuevas intuiciones e hipótesis/conjeturas complementarias o alternativas a las presentadas anteriormente.

3. Resultados y discusión

3.1. Preocupaciones estudiantiles: el miedo a la pérdida

Los impactos en la vida social y educativa que supuso la pandemia pueden estar en la base de experiencias desubjetivantes ligadas al miedo a la pérdida, sobre todo en lo referido a las relaciones entre el "tiempo físico" y el "tiempo vivido" (Elias, 1989b). Las nuevas condiciones de escolarización no solo

estuvieron signadas por transformaciones en las rutinas, calendarios y horarios (tiempo físico), sino en su vivencia simbólica (tiempo vivido) que representa los sentidos de la condición humana (Elias, 1989b). Siendo un organizador de la vida social, la experiencia subjetiva de lo temporal estuvo marcada por la fragilidad en el contacto con los vínculos afectivos y por perspectivas de futuro cargadas de incertidumbre.

Según los resultados obtenidos a partir de la encuesta, desde que inició la pandemia, las preocupaciones más frecuentes de las y los jóvenes (ver figura 1) están vinculadas a: las consecuencias en la salud (que algún familiar o amigo/a se contagie de COVID-19, 48%; perder algún familiar, 41%; y contagiarme de COVID-19, 32%); y la interrupción de la trayectoria académica (perder el año escolar, 37%).

Figura 1. Preocupaciones en pandemia



Respuesta guiada múltiple

N: 2178 /2206 Estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Las cuatro respuestas más frecuentemente elegidas por las y los encuestadas/os giran en torno al miedo a la pérdida. Por un lado, se presenta un temor por la pérdida de la propia vida o la ruptura del lazo social que implica la

muerte de un ser querido. Por el otro, la preocupación se vincula con la pérdida del año escolar, las dificultades para avanzar en el trayecto académico según los tiempos socialmente establecidos.

3.1.1. El miedo a la pérdida de un ser querido y a la muerte propia

Una serie de investigaciones realizadas en contextos de marginalidad urbana han constatado que las condiciones de vulnerabilidad que atraviesan la vida de las y los estudiantes dan lugar a miedos vinculados a morir joven (Arevalos, 2020; Kaplan, 2013; Kaplan y Arevalos, 2019). Estamos en condiciones de afirmar que en este último tiempo dicho temor se ha profundizado debido a la incertidumbre colectiva que trajo aparejada la emergencia sanitaria y las condiciones de vida signadas por la fragilización de los vínculos a causa del distanciamiento y el aislamiento.

En el contexto de pandemia, el miedo ocupa un lugar omnipresente en la medida en que la muerte se torna cotidiana. Ello se evidencia en la pregunta respecto a las preocupaciones desde el inicio del confinamiento, donde, como ya ha sido explicitado, tres de las respuestas más elegidas giran en torno a la muerte y al contagio ya sea propia o de un ser querido, superando en todos los casos el 30% (ver figura 1).

La preocupación por la infección, la desaparición física de los lazos afectivos o la muerte propia que manifiestan las y los estudiantes no se establece sólo por los acontecimientos de su vida personal, sino también por el miedo social que se construye de manera cotidiana, fundamentalmente a través de los medios de comunicación y las redes sociales. Así lo expresan las y los jóvenes encuestadas/os ante la pregunta sobre cómo se sienten después de informarse sobre el COVID-19 (ver tabla 1), donde las dos respuestas más frecuentes son: preocupadas/os (47%); y angustiadas/os (36%).

Tabla 1. Cómo se sienten después de informarse sobre el COVID-19

| | Opciones | N° de elecciones | % de elecciones |
|--|----------------------------------|------------------|---------------------|
| ¿Cómo te sentís cuando te informás sobre el COVID y el aislamiento a través de estos medios de comunicación? | Preocupado | 980 | 47% |
| | Angustiado | 754 | 36% |
| | Más informado | 601 | 29% |
| | Con miedo | 515 | 25% |
| | Tranquilo | 482 | 23% |
| | Confundido | 407 | 20% |
| | Ansioso | 322 | 16% |
| | Esperanzado | 265 | 13% |
| | Enojado | 194 | 9% |
| | Otros sentimientos | 74 | 4% |
| | Alegre | 44 | 2% |
| | Contento | 39 | 2% |
| | Total de respuestas | 2070 | 100% |
| | Respuesta guiada múltiple | | N: 2070/2206 |

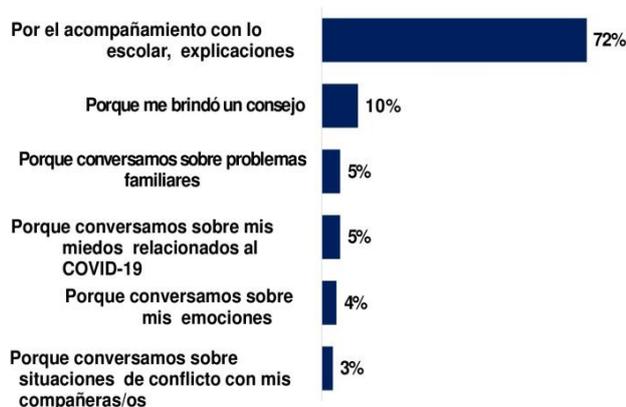
Fuente: Elaboración propia

El temor ante la posibilidad de perder un ser querido (familiar, amigo/a, compañero/a) representa la disolución de los vínculos que nos permiten la entrada y la permanencia en el mundo social. La afectividad frente a este hecho, y sobre todo cuando se consuma, puede producir un desequilibrio en las redes emotivas que este grupo conforma (Elias, 2008).

En un contexto donde la muerte se ha vuelto una amenaza cotidiana, es posible sostener que las y los estudiantes precisarán, por un lado, tramitar la ausencia de todo aquel que dotaba de significado a la propia existencia, y por el otro, elaborar el temor a la propia desaparición física que deviene de la proyección de su vida en ese otro que ha dejado de vivir.

En este punto, resulta interesante recuperar los datos que indican cuál es la percepción que las y los encuestadas/os manifiestan respecto a la contención recibida por parte de sus docentes (ver figura 2). Es preciso destacar que solo un 5% reconoce un acompañamiento de los referentes institucionales para conversar sobre sus miedos relacionados al COVID-19.

Figura 2. Percepción de las y los estudiantes respecto a la contención recibida por parte de sus docentes



N: 1470 /2206 Estudiantes

Fuente: Elaboración propia

A partir del análisis de los datos obtenidos, podemos afirmar que el confinamiento producido tras la pandemia produjo el ensanchamiento de las distancias afectivas entre las y los jóvenes y sus docentes, dificultando a estos últimos la tarea de ayudar a tramitar el sufrimiento social de los primeros. Veremos a continuación que este fenómeno está ligado a la profundización de las desigualdades, en términos materiales y simbólicos, reflejada en el sistema educativo.

3.1.2. El miedo a perder el año escolar

La pandemia de COVID-19 ha puesto sobre la superficie las múltiples desigualdades que afectan las condiciones de vida de las y los jóvenes y sus familias. La desigualdad es un fenómeno relacional y multidimensional referido a la distribución diferencial de recursos materiales y de apropiación simbólica de oportunidades entre individuos y grupos. Evidentemente, se trata de una cuestión económica, pero también "es un ordenamiento sociocultural que [para la mayoría de nosotros] reduce nuestras capacidades de funcionar como seres humanos,

nuestra salud, nuestro amor propio, nuestro sentido de la identidad, así como nuestros recursos para actuar y participar en este mundo” (Therborn, 2015, p. 9). Las expresiones de este fenómeno atañen, entonces, a las formas de producción y reproducción de las existencias individuales y colectivas.

Las preocupaciones de las y los estudiantes en lo que respecta a lo académico pueden ser interpretadas a partir de las percepciones acerca de la nueva modalidad de escolarización surgida desde el ASPO (ver figura 3). La mayoría de las y los encuestadas/os (83%) sostiene que se sintió mal o se adaptó a disgusto a dicha modalidad durante el año 2020. Por su parte solo un 17% manifestó agrado con la nueva experiencia educativa que les tocó atravesar.

Figura 3. Percepciones a la modalidad de escolarización no presencial



N: 2176 /2206 Estudiantes

Fuente: Elaboración propia

La incomodidad que supuso la modalidad de escolarización no presencial puede estar ligada a los motivos por los cuales las y los jóvenes presentaron dificultades para llevar adelante las tareas escolares (ver tabla 2). Tal como puede observarse, los problemas o falta de conectividad (57%) y el desinterés (42%) son los aspectos más destacados por las y los encuestadas/os respecto al sostenimiento de la continuidad pedagógica. En menor medida, ciertos aspectos

de la dinámica familiar, como los problemas familiares (24%), tener que trabajar (22%) o cuidar a los hermanos (15 %) han jugado un papel relevante.

Tabla 2. Dificultades para sostener la continuidad bajo la modalidad no presencial

| | Opciones | Nº de elecciones | % de elecciones |
|---|--|---------------------|-----------------|
| ¿Cuáles pensás que son los principales motivos por los que no pudieron sostener la continuidad? | Por problemas o falta de conectividad | 818 | 57% |
| | Por desinterés | 604 | 42% |
| | Desconozco los motivos | 412 | 29% |
| | Por problemas familiares | 340 | 24% |
| | Porque tienen que trabajar | 317 | 22% |
| | Porque tienen que cuidar a sus hermanas | 216 | 15% |
| | Por no conseguir el cuadernillo de actividades o copias de la tarea. | 179 | 12% |
| | Porque tienen que realizar tareas domésticas | 129 | 9% |
| | Por problemas de salud | 78 | 5% |
| | Otros | 48 | 3% |
| | Total de respuestas | 1440 | 100% |
| Respuesta guiada múltiple | | N: 1440/2206 | |

Fuente: Elaboración propia

Llevando el análisis a un nivel más profundo, existen dos dimensiones que nos resulta importante remarcar en torno a la preocupación académica. Por un lado, el miedo a la pérdida del año escolar aparece con mayor frecuencia en las respuestas de las mujeres (42%), mientras que para los varones esta inquietud representa el 35% (ver tabla 3). A su vez, esta diferencia se refleja en la opción de "atrasarme con las tareas escolares", indicado por las mujeres en un 20% mientras que en los varones es del 17%.

Tabla 3. Preocupaciones académicas en pandemia según género

| ¿Cuáles son tus principales preocupaciones desde que inició la pandemia? | Opciones | N° total de elecciones | % total de elecciones | Femenino | | Masculino | | N/A | |
|--|------------------------------------|------------------------|-----------------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|
| | | | | N° de elecciones | % de elecciones | N° de elecciones | % de elecciones | N° de elecciones | % de elecciones |
| | Perder el año escolar | 822 | 37% | 351 | 42% | 296 | 35% | 175 | 33% |
| | Atrasarme con las tareas escolares | 411 | 19% | 165 | 20% | 140 | 17% | 107 | 20% |

Respuesta guiada múltiple

N: 2206/2206

Fuente: Elaboración propia

Esta variación de los porcentajes entre varones y mujeres puede ser interpretada a partir de los motivos por los cuáles las y los encuestadas/os manifestaron dificultades para resolver las tareas escolares (ver tabla 4). Entre ellos encontramos que la realización de tareas domésticas representó un porcentaje del 26% en las mujeres, mientras que en los varones solo el 17%. Hallamos la misma diferencia de 9 puntos cuando se refieren al cuidado de un/a hermana/o o familiar, siendo del 23% en las mujeres y 14% en los varones.

Tabla 4. Preocupaciones académicas en pandemia según género

| ¿Cuál es el motivo principal por el cual no resolvés todas las tareas? | Opciones | N° total de elecciones | % total de elecciones | Femenino | | Masculino | | N/A | |
|--|---|------------------------|-----------------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|
| | | | | N° de elecciones | % de elecciones | N° de elecciones | % de elecciones | N° de elecciones | % de elecciones |
| | Tengo que realizar tareas domésticas | 287 | 22% | 143 | 26% | 102 | 17% | 42 | 24% |
| | Tengo que cuidar a mis hermanas/os u otros familiares | 241 | 18% | 123 | 23% | 80 | 14% | 37 | 21% |

Respuesta guiada múltiple

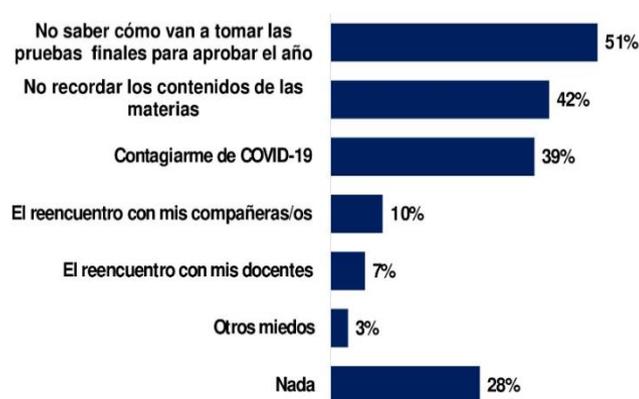
N: 1303/2206

Fuente: Elaboración propia

En este escenario pandémico las desigualdades en torno al contexto socioeconómico, familiar y de género se agudizaron en un sistema educativo signado por trayectorias educativas diferenciadas. Hecho por el cual las y los jóvenes debieron valerse de los recursos que tenían a su alcance para sostener sus trayectorias educativas. Therborn (2015) distingue tres clases de desigualdades: la desigualdad vital (asimetrías en la esperanza de vida, la salud y los espacios de habitabilidad); la desigualdad existencial (según pertenencia de etnia, género, clase social); y la desigualdad de recursos (la tierra, el dinero, el poder, los derechos). La educación se encuadra, sobre todo, en la última dimensión, que concierne a la producción y reproducción de recursos materiales y simbólicos que se conciben como valiosos para la vida humana.

La diferencia en el acceso a los recursos materiales y simbólicos no es otra cosa que el reflejo de la desigualdad que incide en las expectativas sociales. Este hecho puede constatarse en torno a los principales miedos de las y los estudiantes respecto al regreso a la escuela presencial vinculados a cuestiones de índole académica (ver figura 4): no saber cómo van a tomar las pruebas finales para aprobar el año (51%) y no recordar los contenidos de las materias (42%).

Figura 4. Miedos frente al regreso a la presencialidad



Respuesta guiada múltiple

N: 1814 /2206 Estudiantes

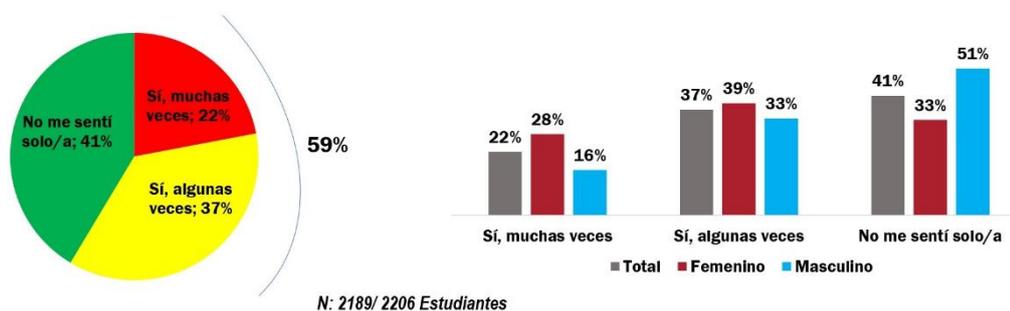
Fuente: Elaboración propia

El miedo a perder el año escolar que se ha profundizado en tiempos de pandemia pone en evidencia escenarios de vulnerabilidad social desde donde las y los jóvenes han manifestado preocupaciones acerca de su presente y de su futuro. Las transformaciones de la vida educativa signadas por la no presencialidad han impactado en las maneras de experimentar su condición estudiantil.

3.2. Sentimiento de soledad

El recrudecimiento de las preocupaciones a nivel global donde todas/os somos o podemos ser vulnerables ante las amenazas a la propia existencia ha producido un desplazamiento de la seguridad social hacia la seguridad física y psíquica frente a los miedos, a la incertidumbre y a la soledad (Bauman, 2011). A partir de los resultados obtenidos, podemos explicitar que el 59% de las y los encuestadas/os indicó que se sintieron solos/as durante este periodo. De estos, el 22% en muchas ocasiones, mientras que el 37% algunas veces (ver figura 5). Respecto a las diferencias entre géneros, las mujeres se sintieron solas con mayor frecuencia (el 28% indica que muchas veces y el 39% algunas veces) que los varones (el 16% muchas veces y el 33% algunas veces).

Figura 5. Sentimientos de soledad en el período de aislamiento

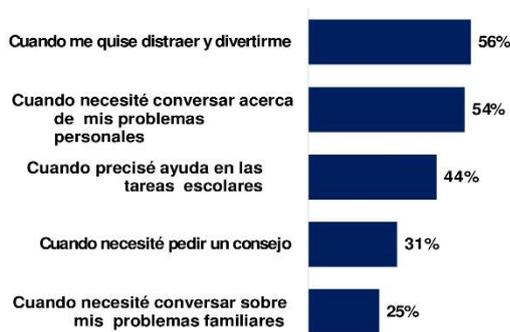


Fuente: Elaboración propia

Las situaciones con las que las y los encuestadas/os expresaron sentirse en soledad se reflejan en el siguiente gráfico (ver figura 6). Esta emotividad se experimentó cuando necesitaron distraerse y divertirse (56%), conversar sobre

problemas personales (54%), y, en menor medida, cuando precisaron de la mutua colaboración académica (44%).

Figura 6. Situaciones en las que se sintieron en soledad



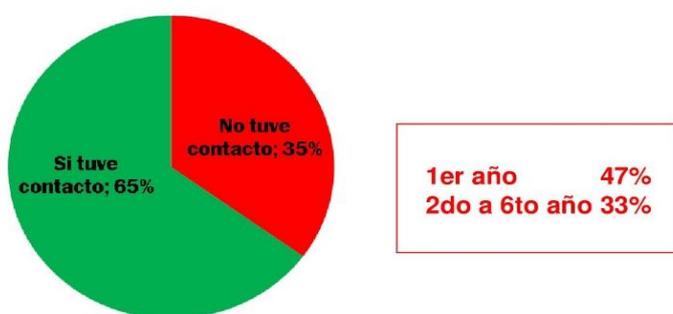
Respuesta guiada múltiple

N: 2148 /2206 Estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Uno de cada tres de las y los encuestadas/os manifestó haber perdido todo contacto con sus compañeras/os durante el ASPO (ver figura 7). La desvinculación con los pares fue indicada por casi la mitad de las y los estudiantes que cursan el primer año (47%). Esta variación puede deberse a que las y los jóvenes de los años superiores (33%) cuentan con redes de sociabilidad más amplia en distintos espacios en los que participan.

Figura 7. Contacto con los compañeros



N: 1856 /2206 Estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Las y los estudiantes de primer año debieron afrontar las dificultades de constituir nuevas redes de sociabilidad, propias de todo aquel que ingresa a un nuevo nivel educativo. A su vez, las condiciones de no presencialidad que signaron el inicio del ciclo lectivo pudieron haber representado un impedimento en la conformación de relaciones significativas con pares y docentes para sostenerse afectivamente durante el tiempo que duró el aislamiento.

Las redes vinculares de las y los jóvenes se fragilizaron ante la imposibilidad de socializar en el espacio escolar con pares generacionales y docentes, generando sentimientos de soledad. La interacción a través de las redes sociales u otros medios de comunicación no lograron sustituir los encuentros cara a cara. En este sentido, siguiendo con Le Breton (2016), la conexión de manera digital no necesariamente supone la creación de relaciones de reconocimiento mutuo. Las y los estudiantes indican que lo que más extrañaron (ver figura 8) fue pasar tiempo con compañeras/os (41%), interactuar con sus docentes (24%) y el contacto físico con éstos (23%).

Figura 8. Lo que se extraña de la escuela presencial



Respuesta guiada múltiple

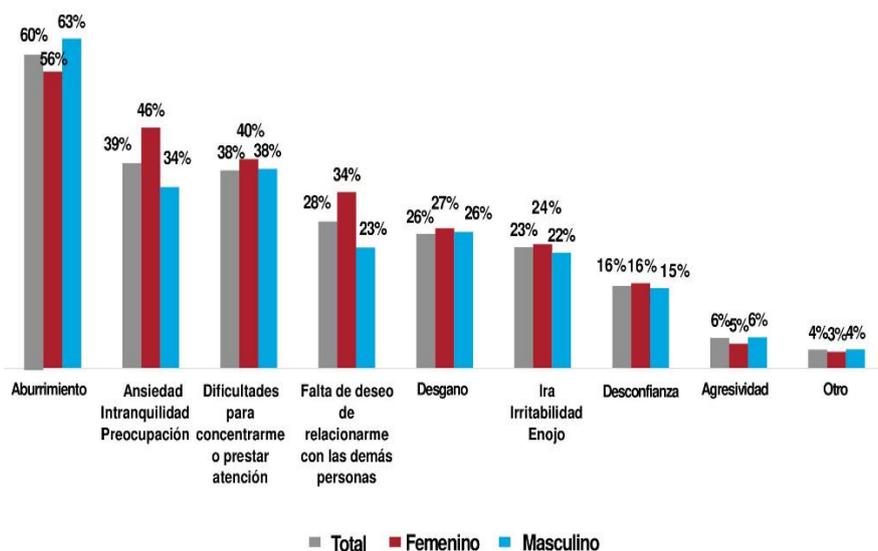
N: 1818 /2206 Estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Ante esta falta de contacto directo con pares, surgen emotividades que vale la pena recuperar en este trabajo. Aburrimiento, ansiedad y falta de concentración

fueron algunos de los malestares que experimentaron las y los estudiantes durante el ASPO (ver figura 9). Los varones (63%) padecieron más el aburrimiento que las mujeres (56%), quienes manifestaron que se sintieron más impactadas por la ansiedad (46% frente a un 34%), y la falta de deseo para relacionarse con los demás (34% frente a un 23%).

Figura 9. Sentimientos de malestar en el período de aislamiento



Respuesta guiada múltiple

N: 2164 /2206 Estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Recapitulando, las posibilidades de afrontar en compañía de otros las oleadas de sufrimiento que nos invaden, se han encontrado limitadas por las condiciones de aislamiento de la pandemia por COVID-19. Esta dificultad de constituir lazos significativos afectó de manera particular a las juventudes cuyo período vital se caracteriza por la búsqueda de estima, respeto y reconocimiento en los vínculos intra e intergeneracionales para su constitución identitaria (Kaplan y Arevalos, 2021; Kaplan y Szapu, 2020, 2021). La pérdida de soportes emocionales, al percibirse en soledad, puede estar en la base nuevas formas de significar el presente atravesadas por el contexto de pandemia.

4. Conclusiones

Nuestra estructura emotiva precisa ser interpretada en mutua imbricación con las sociedades en que nacemos y en las que nos toca habitar. Las condiciones de vida que se establecieron durante la experiencia inédita de escolarización en pandemia han trastocado las formas de interacción y las vivencias subjetivas.

El aislamiento limitó las posibilidades de tramitar junto a otros los problemas familiares, los miedos relacionados al COVID-19, los problemas personales, entre otros (ver figuras 3 y 6), desencadenando en mayor medida sentimientos de aburrimiento, ansiedad y dificultad para concentrarse (ver figura 9).

La soledad y el miedo constituyen dimensiones centrales de la condición estudiantil que han cobrado fuerza en tiempos de excepcionalidad. Son emotividades que se encuentran en la base del sufrimiento social y precisan de una reparación simbólica. La escuela es interpretada como un ámbito de socialización y reconocimiento fundamental para que las y los jóvenes puedan obtener un soporte que les permita sostenerse en un presente doliente (Kaplan, 2017, 2020).

En el contexto de la emergencia sanitaria, donde se fabrican nuevas costumbres y se transforma el tiempo objetivo y nuestra experiencia subjetiva del tiempo, la rutina escolar sigue siendo la que brinda un cierto sentimiento de seguridad. La vuelta a las clases presenciales es una oportunidad de re-vinculación en la re-construcción de una experiencia que nos ha modificado sustancialmente. Es la posibilidad simbólica de la restitución de lazos afectivos entre pares y con los adultos responsables.

El abordaje de las emociones en la trama escolar significa habilitar espacios para elaborar las vivencias de sufrimiento colectivo, ayudando a identificar y reconocer los propios sentimientos y los de los semejantes. Poner en palabras y socializar las distintas maneras en que se experimenta el dolor social es una vía de reparación simbólica que marca nuestra experiencia vivida. Resulta prioritario mantener y reafirmar el lugar que ocupa la escuela como soporte emocional para el fortalecimiento de lazos afectivos significativos.

Referencias bibliográficas

- Arevalos, D. H. (2020). *Emotividades sobre la muerte en el ámbito escolar. Un estudio socioeducativo sobre los sentidos que construyen jóvenes estudiantes de zonas urbanas periféricas*. [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en <https://bit.ly/3uuazQi>
- Arevalos, D. H. (2021). Memoria colectiva frente a la muerte de un par generacional. La elaboración del sufrimiento desde la perspectiva de jóvenes estudiantes. *Perspectivas em Diálogo: Revista de educação e sociedade*, 17 (8), 398-414.
- Ariès, P. (1983). *El hombre ante la muerte*. Madrid: Taurus.
- Ariès, P. (2000). *Historia de la muerte en Occidente*. Barcelona: Acantilado.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de Consumo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2011). *Trabajo, Consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, Gedisa.
- Bericat Alastuey, E. (2015). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Paper*, 62, 145-176.
- Bolaños Florido, L.P. (2016). El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*, 55, 178-191.
- Cardini, A., D'Alessandre, V. y Torre, E. (2020, mayo). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. Disponible en <https://bit.ly/3qD1fs7>
- Delumeau, J. (2002). *El Miedo. Reflexiones sobre su dimensión social y cultural*. Medellín: Corporación Región.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1989a). *La soledad de los moribundos*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Elias, N. (1989b). *Sobre el tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (2008). *Sociología Fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Gallart, M. A. (1993). La integración de métodos y la metodología cualitativa. En F. Forni, M. A. Gallart. e I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Métodos cualitativos II, La práctica de la investigación* (pp.107-151). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Katz Editores.
- Kaplan, C. V. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa* (35) 95-103.
- Kaplan, C. V. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C. V. Kaplan (Dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp.45-65). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14, (1), 119-140.
- Kaplan, C. V. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Kaplan, C. V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica*, 9, 117-128.
- Kaplan, C. V. (2020, mayo). *Contención emocional de equipos directivos y herramientas para docentes y familia: el acompañamiento a la comunidad educativa en un contexto de emergencia. 5 desafíos, 5 propuestas*. Fondo para las Naciones Unidas. Disponible en <https://uni.cf/3JMin6q>
- Kaplan, C. V., Glejzer, C., Catelli, J., Vinocur, S., Szapu, E., Arevalos, D., Orbuch, I., García, P., Adduci, N., Sulca, E., Abecasis, L., Orguilla, P. y Sukolowsky, L. (2021). *Informe de primeros resultados de la encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil*.

- Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Disponible en <https://bit.ly/3LbTLnC>
- Kaplan C. y Arevalos D. (2019). Jóvenes y estima social. Los sentimientos de muerte como expresión de un dolor. *Voces de la Educación*, 7 (4), 1-10.
- Kaplan, C. V. y Arevalos, D. H. (2021). La necesidad de soporte afectivo en jóvenes del sistema educativo. *Revista de Educación*, 22, 193-208.
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*, Ciudad de México: CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones. Disponible en <https://bit.ly/3qCv4sI>
- Kaplan, C.V. y Szapu, E. (2021). La lucha por el reconocimiento y las prácticas de autolesión en la constitución identitaria en la experiencia estudiantil. *Educa UMCH. Revista sobre Educación y Sociedad*, 1(16), 5-22.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2016). *Desaparecer de sí. Una tentación contemporánea*. Madrid: Siruela.
- Marradi, A., Piovani, I. y Archenti, N. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Emecé.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Losada.
- Martuccelli, D. y Araujo K. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 36, 77-91.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*.
New York: The MIT Press.

Weiss, R.S. (1994). *Learning from Strangers: The Art and Methods of Qualitative
Interview Studies*. New York: The Free Press.

Fecha de recepción: 27 de septiembre de 2021

Fecha de aceptación: 11 de marzo de 2022



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una
[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)