

Capítulo 6

Lealtad al proyecto educativo: experiencias, soportes y tácticas de jóvenes docentes de Argentina y Chile durante y después de la pandemia del COVID-19

Loyalty to the educational project: experiences, supports and tactics of young teachers from Argentina and Chile during and after the COVID-19 pandemic

Pablo Francisco Di Leo

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Instituto de Investigaciones Gino Germani

Universidad de Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0001-9362-1399>

pfdileo@gmail.com

Sebastián Escobar González

Centro de Investigación en Educación, Psicología y Familia

Universidad Finis Terrae, Chile

<https://orcid.org/0000-0003-2786-1487>

sescobar@uft.cl

Ignacio Muñoz Silva

Centro de Investigación en Educación, Psicología y Familia

Universidad Finis Terrae, Argentina

<https://orcid.org/0009-0008-6754-8958>

iomunoz@uc.cl

Resumen:

En este capítulo se presentan resultados de una investigación social cuyo objetivo principal es analizar las experiencias, los soportes y las tácticas desplegadas por jóvenes docentes durante la pandemia del COVID-19 y el retorno a la presencialidad en Argentina y Chile. Para la producción de datos se desarrolló una estrategia metodológica cualitativa, enmarcada en un

paradigma interpretativo y con un enfoque biográfico, utilizando como técnica principal la entrevista en profundidad (presencial y vía plataforma zoom). La muestra quedó conformada por 29 jóvenes profesoras/es, de entre 20 y 29 años, 15 en Santiago de Chile y 14 en Buenos Aires, Argentina. Para el análisis del corpus de datos se siguieron los lineamientos generales de la teoría fundamentada y como herramienta auxiliar el software Atlas.ti.

Las medidas de aislamiento y distanciamiento social decretadas por la mayor parte de los gobiernos en América Latina durante 2020 y 2021 para hacer frente a la pandemia de COVID-2019 y, especialmente, la suspensión de las clases presenciales provocaron diversos padecimientos subjetivos en las personas jóvenes, afectando profundamente a sus trayectorias educativas. Dichas medidas no sólo exacerbaban las desigualdades existentes en el acceso a la educación, sino que también revelaron las debilidades del sistema educativo para adaptarse a contextos de emergencia, lo que provocó nuevas tensiones y conflictos que afectaron significativamente la formación y trabajo docente. Aún en estos escenarios, las y los jóvenes relatan una diversidad de soportes, tácticas y formas de lealtad/fidelidad desplegadas en sus roles de estudiantes o docentes para sostener las trayectorias educativas. También reconocen y valoran especialmente los soportes y las tácticas desplegados por profesoras/es e instituciones en las que estudiaban o enseñaban, dirigidos a sostener y reconstruir las sociabilidades y los vínculos socio-educativos debilitados o rotos durante y luego de la pandemia.

Palabras claves: Juventudes; Formación docente; Trabajo docente; Pandemia; Desigualdades.

Abstract:

This chapter presents the findings of a social research study aimed at analyzing the experiences, supports, and tactics employed by young teachers during the COVID-19 pandemic and the subsequent return to in-person education in Argentina and Chile. A qualitative methodological strategy was developed for data collection, framed within an interpretative paradigm and employing a biographical approach. In-depth interviews (conducted both in person and via Zoom) were used as the primary technique. The sample consisted of 29 young teachers aged between 20 and 29, including 15 participants from Santiago, Chile, and 14 from Buenos Aires, Argentina. Data analysis followed the general guidelines of grounded theory, with Atlas.ti software used as a supplementary tool.

The isolation and social distancing measures implemented by most Latin American governments during 2020 and 2021 to address the COVID-19 pandemic—particularly the

suspension of in-person classes—led to various forms of subjective distress among young people, profoundly affecting their educational trajectories. These measures not only exacerbated existing inequalities in access to education but also exposed the weaknesses of the educational system in adapting to emergency contexts. This created new tensions and conflicts that significantly impacted teacher training and work. Even in these challenging scenarios, young individuals recount a variety of supports, tactics, and forms of loyalty displayed in their roles as students or teachers to sustain educational trajectories. They also particularly acknowledge and value the supports and tactics implemented by teachers and institutions where they studied or worked, aimed at maintaining and rebuilding the social and educational connections that were weakened or broken during and after the pandemic.

Keywords: Youth, Initial teacher education, Teaching work, Pandemic, Inequalities.

Introducción

Las instituciones educativas son espacios de socialización y sociabilidad donde se experimentan relaciones afectivas, de amistad y compañerismo, pero también de conflictos, diferencias y antagonismos. En las mismas se desarrollan cotidianamente diversas prácticas y se construyen identidades personales e institucionales en una permanente tensión entre lo singular y lo común que recorre toda la vida social. En las instituciones educativas personas jóvenes y adultas se exige cada vez más un trato personalizado y, simultáneamente, se experimenta la vida social en común. En estos y otros escenarios de la vida social contemporánea, la vida individual es siempre en común. La irreductible singularidad existencial de cada persona solo es posible a partir de los espacios comunes en que participa durante su vida. Por ende, la pregunta central de las políticas e instituciones públicas es: ¿cómo asegurar colectivamente para todas/s, las posibilidades de existencia singular de cada una/o? (Martuccelli, 2017; Di Leo, Arias y Paulín, 2021).

Según Dubet (2013), el concepto de *institución* designa la mayor parte de los hechos sociales que están organizados mediante símbolos, rituales, valores y normas, que se transmiten de una generación a otra y se imponen a los individuos. Son todas las actividades regidas por anticipaciones estables y recíprocas. No son únicamente hechos y prácticas colectivas, sino también marcos cognitivos y morales dentro de los cuales se desarrollan los pensamientos individuales y se producen lazos sociales (Krichesky, 2022). Las transformaciones producidas en las sociedades modernas —con intensidades diversas— generan un movimiento profundo de

desinstitucionalización: una nueva modalidad de vinculación entre valores, normas e individuos; es decir, una nueva forma de socialización. Los valores y las normas ya no pueden ser representados como entidades trascendentales, ahistóricas, por encima de los individuos. Aparecen como producciones sociales, conjuntos compuestos por principios de integración múltiples y, a menudo, contradictorios (Dubet, 2013). El actual contexto signado por la pandemia de COVID-19 ha evidenciado varias tensiones al respecto.

La *gestión tecno-experta* de la pandemia de COVID-19 que, tal como señala Martuccelli (2021), fue implementada con muy pocas variaciones en sociedades tan distintas como las de América Latina y Europa, desconoció uno de los principios largamente documentado y conceptualizado en las ciencias sociales: la *sociabilidad*, “la forma lúdica de la socialización” como la definió Simmel (2002, p. 82), es una dimensión constitutiva en la vida de los seres humanos. Todas las personas necesitan y valorizan -aún desde experiencias y condiciones de clase, género, raza, generación diversas- el contacto, el encuentro cara a cara con las/os otras/os. En gran medida (y sobre todo en las sociedades latinoamericanas), los individuos se constituyen y sostienen existencialmente como tales porque están sostenidos por soportes relacionales. En síntesis, el equilibrio personal depende de la sociabilidad y ésta es una parte constitutiva de la vida humana (que, por supuesto, no se agota en sus dimensiones biomédicas).

En este marco, la suspensión de las clases presenciales durante gran parte de 2020 y 2021 -decretada por la mayor parte de los gobiernos latinoamericanos en el marco de la gestión tecno-experta de la pandemia de COVID-2019- puso en crisis las prácticas cotidianas y construcciones identitarias en las instituciones educativas. Asimismo, generó malestares e impactos emocionales en niñas/os, adolescentes y jóvenes de todos los sectores sociales. El vínculo educativo fue profundamente afectado, especialmente por el distanciamiento con las/os docentes, así como con sus compañeras/os. Dichas medidas alteraron las sociabilidades, los vínculos y los soportes sociales relevantes en las vidas de las/os jóvenes (CEPAL, 2020; UNICEF, 2021; Giovine, 2023). Según investigaciones sociales cuantitativas y cualitativas desarrolladas en Chile y en México durante la pandemia de COVID-19, la suspensión de la presencialidad en instituciones educativas provocó lesiones en las relaciones afectivas significativas de las personas jóvenes, ya que las escuelas constituyen para ellas espacios de interacción, sociabilidad, individuación y subjetivación, que se ha visto limitados o anulados por las medidas de confinamiento y distanciamiento social (Asún et al., 2021; Saraví, 2023).

En este capítulo se presentan resultados de una investigación cuyo objetivo principal es analizar las experiencias, los soportes y las tácticas desplegadas por personas jóvenes docentes durante y después de la pandemia del COVID-19 en Buenos Aires, Argentina y Santiago de Chile. Se buscaron responder, entre otras, las siguientes preguntas-problema de investigación: ¿Qué consecuencias generaron la gestión tecno-experta de la pandemia de COVID-19 y la suspensión de la presencialidad educativa en los soportes socio-existenciales y en las experiencias de las/os jóvenes como estudiantes de último año de formación y como docentes recientemente empleados de ambas ciudades? ¿Qué desigualdades, fronteras y conflictividades vivieron dichas personas durante y después de la pandemia de COVID-19? ¿Qué tácticas y agencias desplegaron estas personas jóvenes durante y después de dicho período para sostener y reconstruir sus sociabilidades y vínculos socio-educativos?

A continuación, reseñamos algunas herramientas conceptuales utilizadas para el despliegue del problema. En la sección siguiente describimos la estrategia metodológica desarrollada para la construcción y análisis de los datos. Luego presentamos los principales resultados del estudio en torno a tres categorías centrales emergentes de los datos, vinculadas a las preguntas-problema señaladas: crisis en las sociabilidades y en los soportes socio-existenciales y educativos; visibilización y profundización de desigualdades; tácticas para sostener y reconstruir sociabilidades y vínculos socio-educativos. En las conclusiones articulamos los datos y proponemos algunas reflexiones en torno a las expresiones de lealtad/fidelidad (Hirschman, 1970) y de defensa de las experiencias y los proyectos educativos –tanto a nivel personal como colectivo– de las/os jóvenes. También destacamos el carácter central de los soportes y las mediaciones materiales, vinculares e institucionales, organizadas y financiadas por los Estados, para asegurar a todas las personas el acceso y ejercicio al derecho a la educación, especialmente en los actuales contextos de crisis, conflictividades y desigualdades que viven nuestras sociedades latinoamericanas.

1. Herramientas conceptuales

¿Qué características específicas tiene lo social que hacen que siempre sea posible actuar de otra manera? A partir de diversas investigaciones teóricas y empíricas, Martuccelli (2009) propone una respuesta ontológica y sociológica novedosa a la pregunta: entre los actores y el sistema, los individuos y las estructuras, existe un *elástico intermundo social*. “La vida social puede ser descrita metafóricamente como un ámbito dotado de maleabilidad resistente y permanente en medio de elasticidades variables. Comprender cómo operan las elasticidades, teórica y

prácticamente, es el objeto de la sociología” (p. 8). Para analizar las *maleabilidades* en los intermundos sociales es importante tener en cuenta las características específicas y las dinámicas contemporáneas de sus dos componentes centrales: las *texturas* y las *coerciones*. Los individuos conforman sus identidades y concepciones de lo social combinando las diversas texturas culturales, narrativas, marcos referenciales y lógicas de la acción que están a su disposición. Por otro lado, las coerciones operan en la vida social de manera *irregular* –se ejercen en determinados ámbitos y no en otros– e *intermitente* –aún en un mismo intermundo social, en ocasiones son activas y en otras son más tenues o inactivas. “Brevemente: las coerciones pueden actuar, pueden no actuar o pueden actuar con intensidades variables. Pero en todos los casos suponen una temporalidad particular” (Martuccelli, 2009, p. 15).

Como, por un lado, existe un milhojas de texturas y, por otro, las coerciones operan de manera irregular, intermitente y variable, la *agencia* es posible, siempre podemos actuar de otra manera. Esta concepción de los actores y de lo social dialoga con el concepto de *táctica* –una actitud que no puede asociarse enteramente ni con la resistencia ni con el conformismo– propuesto por de Certeau (2000, p. L) para analizar la cultura popular:

Muchas de estas prácticas cotidianas (hablar, leer, circular, hacer las compras o cocinar, etc.) son de tipo táctico. Y también, más generalmente, una gran parte de estas *maneras de hacer*: éxitos del *débil* contra el más *fuerte* (los poderosos, la enfermedad, la violencia de las cosas o de un orden, etc.), buenas pasadas, artes de poner en práctica jugarretas, astucias de *cazadores*, movilidades maniobras, simulaciones polimorfas, hallazgos jubilosos, poéticos y guerreros.

Esto no significa ignorar la existencia de *choques con la realidad*, sino complejizar el análisis sociológico de dichos choques. Este desplazamiento de la mirada nos permite comprender, por ejemplo, la multiplicación de estrategias desarrolladas por distintos actores –individuales y colectivos– para generar o acceder a refugios o amortiguadores sociales que les permiten protegerse de distintos riesgos y coerciones económicos, políticos o institucionales (Araujo y Martuccelli, 2014; Di Leo y Camarotti, 2015; Martuccelli y Santiago, 2017).

A partir de lo anterior, se considera que como lo social y lo institucional ya no tienen unidad, coherencia o sentidos a priori, Dubet (2013) propone colocar en el centro de los análisis sociológicos al concepto de *experiencia*, que define como la manera que tienen los individuos de construir lo social y de construirse a sí mismos. Las personas deben, de manera más o menos

consciente y rutinaria, resolver problemas y dominar su posición en la sociedad. Para el abordaje sociológico de las complejidades y vinculaciones entre las experiencias sociales institucionales juveniles también recurrimos a los aportes analíticos de Martuccelli (2007) en el campo de la *sociología de la individuación*: una sociología a escala de los individuos, que tiene como horizonte el estudio de las capacidades existenciales y sociales de las personas de sostenerse en el mundo. Esto no supone un individuo soberano y autosuficiente, sino un individuo fabricado en sociedad que requiere de diversos soportes sociales, externos a él, para afrontarlas. Los *soportes* son un conjunto de elementos, materiales e inmateriales, que vinculan al individuo con su contexto. Estudiar los fenómenos colectivos desde las experiencias de los individuos estimula una forma particular de la imaginación sociológica, una manera de articular vivencias personales, estructuras sociales y transformaciones históricas (Araujo y Martuccelli, 2012; Di Leo y Camarotti, 2013; 2015).

Por otro lado, en este trabajo se pone énfasis en la condición que tienen los docentes jóvenes, en particular en un contexto de crisis sanitaria. En este sentido, los docentes *jóvenes/noveles* han sido definidos por organismos como la OECD (2012) como “aquellos que cuentan con dos o menos años de experiencia docente remunerada” (p.1). A esto, se suman aportes como los de Marcelo (2009), quien plantea que en sus roles iniciales como profesionales de la educación están experimentando procesos de tensión y aprendizaje, en espacios que por lo general son desconocidos. Analizar esta condición no resulta azaroso si además se consideran investigaciones que han indagado en ello, como lo que plantean Hinostroza et al (2020) o Guzmán et al (2023) donde se destaca que las/os docentes jóvenes de menos de 35 años son los que tienen una mirada más negativa sobre sus condiciones de trabajo, así como también que es este grupo el que experimentó peor bienestar y apoyo social durante la pandemia.

2. Metodología

Para la producción de datos en nuestra investigación se desarrolló una estrategia metodológica cualitativa, enmarcada en un paradigma interpretativo y con un enfoque biográfico, utilizando como técnica principal la entrevista en profundidad (presencial y vía zoom). La muestra del estudio fue intencional y se construyó por bola de nieve, utilizando los siguientes criterios de inclusión y exclusión: a) tener una edad que oscila entre los 20 y 29 años; b) encontrarse

cursando el último año de estudios de profesorado⁴¹ de primaria/secundaria o estar recientemente empleados hace no más de 3 años en una escuela o liceo. Finalmente la muestra quedó conformada por 29 jóvenes, 15 en Santiago de Chile y 14 en la Ciudad Autónoma de

Buenos Aires, Argentina, con las características detalladas en la Tabla 1:

Tabla 1. Muestra de estudiantes de profesorado y docentes recién empleados por país

		Chile	Argentina	Subtotales
Ocupación	Estudiante de pedagogía/profesorado de último año	7	7	14
	Profesor/a joven recién empleado	8	7	15
Género	Femenino	12	11	23
	Masculino	3	3	6
Totales		15	14	29

Fuente: Elaboración Propia

Cada entrevista tuvo una duración de entre 60 y 90 minutos. Una vez contactados los participantes, les explicamos el objetivo de la investigación, la temática a tratar y les presentamos un consentimiento informado, el cual resguarda su voluntad de participar, así como también la confidencialidad de los datos y el permiso para grabar la conversación y usar la información con fines académicos e investigativos.

Para analizar el *corpus* de datos seguimos los lineamientos generales de la *teoría fundamentada* (Strauss y Corbin, 2002). Asimismo, para el trabajo de codificación y comparación de los datos utilizamos como herramienta auxiliar el *software Atlas.ti* (Vasilachis de Gialdino, 2007). Siguiendo los criterios de parsimonia y alcance buscamos alcanzar un mayor nivel de abstracción. Para ello realizamos sucesivas etapas de la codificación -abierta, axial y selectiva- y seguimos el procedimiento de la comparación constante entre datos, personas jóvenes entrevistadas –agrupadas según sus ocupaciones y países de residencia. De

⁴¹ Respecto a los sistemas de formación docente de ambos países, en Argentina este se encuentra basado en el normalismo y es desarrollado por Institutos de Educación Superior (IES). En Chile, en cambio, actualmente la formación pedagógica solamente puede ser impartida por universidades públicas y privadas.

esta manera, identificamos diversas categorías centrales emergentes de los datos. En este capítulo nos centramos en las siguientes: *crisis en las sociabilidades y en los soportes socio-existenciales y educativos; visibilización y profundización de desigualdades; tácticas para sostener y reconstruir sociabilidades y vínculos socio-educativos.*

3. Resultados

3.1. Crisis en las sociabilidades y en los soportes socio-existenciales y educativos

Tal como relatan las personas jóvenes entrevistadas, tanto en Buenos Aires como en Santiago de Chile, la suspensión de las clases presenciales provocó diversos padecimientos subjetivos, afectando profundamente a sus propias vidas y experiencias como estudiantes. En algunos casos, las consecuencias del aislamiento y de las dificultades para sostener sus aprendizajes con la modalidad virtual llevaron a algunas/os estudiantes a pensar en suspender o abandonar sus estudios:

A mí me pasó que yo hice el primer año de mi carrera presencial y el segundo y el tercero fue virtual. Yo estaba súper feliz de que había arrancado la carrera. Y me pasó de que ya cuando nos encerraron en marzo tenía ganas de seguir estudiando, en julio fue como depresivo, dije esto, nos vamos a quedar encerrados (docente joven, mujer, Buenos Aires).

Para mi fue como súper agobiante, el tema del encierro creo que fue súper influyente a cómo uno percibe las cosas dentro de las clases. (...) Yo recuerdo haberlo pasado muy mal, recuerdo haberlo pasado pésimo y más encima que nuestra carrera necesita tanta didáctica de tocar, de hacer, de ver a los niños también, y todo eso fue como arrebatado. Estaba como angustiada y con hartas dudas de lo que iba a suceder mi proceso de formación como si realmente iba a lograr lo que tenía que lograr (estudiante mujer, Santiago de Chile).

Las/os jóvenes señalan, entre las principales consecuencias de las medidas de aislamiento y distanciamiento social que les generaban malestares subjetivos —e incluso depresión—, a la ausencia o el debilitamiento de aquellos soportes vinculares e institucionales que en situaciones de normalidad participan en el sostenimiento de sus vidas en general y de sus trayectorias educativas, en particular:

(...) pasé un tiempo muy triste en la pandemia como con pocas ganas de nada. Cuando me tocó cumplir años y todavía estaba todo en pandemia y yo cumplí años en agosto, entonces veníamos encerrados desde marzo. Mi cumpleaños siempre es una fiesta re divertida, un día re lindo. Y era como estar tirada en el sillón mirando una serie y no encontrarle como ganas o sentido a nada. Ese creo que fue el peor momento de la cuarentena para mí. Y eso creo que en cierta forma influyó en mi estudio. (...) A veces sentía que faltaba motivación para conectarme a las clases o para ponerme a hacer el trabajo (estudiante, mujer, Buenos Aires).

A mis compañeros los conocí virtualmente, a pesar que algunos ya los conocía de antes, de la licenciatura, pero claro no había esa conversación después de clase, cachai, no había mucho compañerismo, yo no pude entablar ninguna amistad (docente recientemente empleado, varón, Santiago de Chile).

También señalan las consecuencias iatrogénicas que la virtualidad generó en sus vidas cotidianas, debido al borramiento de los límites entre los espacios y tiempos privados, personales o familiares, y los públicos, especialmente en lo educativo:

Creo que era muy difícil que el lugar en el que cursaba, el lugar en el que trabajaba, en el lugar en el que descansaba sea el mismo, se sentía como nunca cortar. Como al estar siempre en el mismo lugar, mi casa ya no era mi lugar de descanso, era mi lugar de estudio, de trabajo y de descanso. Entonces, estaba todo muy borroso, la línea que divide eso, eran muy borrosas, entonces eso también influyó creo que negativamente (estudiante, mujer, Buenos Aires).

(...) pero sí hubo un momento en donde, por ejemplo, colocar computadores en la mesa mientras estamos tomando desayuno y como que igual siento que eso no es como sano cuando estás compartiendo un momento con tu familia. Me pasaba que me decían: “pucha no puedo conversar, hablar contigo porque estai pegada todo el rato en el computador”. Y yo respondía: “no ves que tengo clases”. Siento que son medio difusos, esos espacios como que igual te invade el hecho de tener un computador ahí, te invade a tí y a toda tu familia (estudiante, mujer, Santiago de Chile).

En algunos relatos, las personas jóvenes, desde su rol de estudiantes, plantean críticas a ciertos dispositivos y estrategias pedagógicas desarrolladas por las/os docentes y las

instituciones educativas durante la suspensión de la presencialidad que les generaban desgano, desconexiones, malestares físicos y psicológicos:

A mí, en lo personal, yo tengo déficit de atención, con lo cual, imagínate lo que puede haber sido esas clases, te prestaba atención dos minutos y se terminaba. (...) Eso es lo que más bronca me daba, porque literalmente era el profesor conectándose de dos de la tarde hasta las siete leyendo el Powerpoint. Con lo cual, prefiero no conectarme, abrir el Powerpoint, leerlo todo y hacer las ideas principales para poder hacer el trabajo que vos me das. (...) Entonces, era como muy desalentador por una parte, porque yo decía: “yo hago esto como docente y me muerdo” (docente recientemente empleada, mujer, Buenos Aires).

Constantemente siento que me faltaron cosas, cachai, como de cobertura de la carrera. Cosas que aprendo trabajando o que aprendo de forma autónoma, que siento que no las vimos porque había esta especie de priorización curricular en la carrera también como de: “vamos a ver esto que es lo más importante y en menos de un tiempo porque tenemos menos tiempo” (docente recientemente empleado, varón, Santiago de Chile).

Algunas/os docentes jóvenes entrevistadas/os señalan dentro de las principales problemáticas generadas durante la pandemia las dificultades para establecer o sostener los vínculos con las/os niñas/os y adolescentes con las/os que realizan sus prácticas o actividades laborales como docentes. Estas situaciones les generaba sentimientos de malestar, angustia o ansiedad debido a las dificultades para ejercer o sostener su rol:

En el ámbito virtual me pasaron muchas cosas, como que los niños no se conectaban, uno planificaba clases bacanes y los niños no aparecían, o no te respondían. Todo ese proceso fue demasiado duro, a mí me dieron muchas ganas de desertar de la carrera por eso, porque era fuerte estar ahí como decirles me escuchan o están, o entendieron y no recibir respuesta era como muy abrumador. Yo creo que más de alguna vez salí llorando de clases y dije: “¿uuh será así siempre, será que los niños realmente no quieren prestarte atención o prestar atención a los profesores?” (estudiante, mujer, Santiago de Chile).

Me pasaba que, en ese momento, les daba clases a adolescentes. Y el tema de las cámaras apagadas y no saber si estaban o no estaban. Las conexiones también. Todo lo dificultaba más. Y después, cuando tuve la oportunidad de darle clases a ese mismo

grupo de forma presencial, fue distinta la experiencia, me gustaba mucho más (estudiante, mujer, Buenos Aires).

En otros relatos las personas jóvenes docentes también resaltan las consecuencias de la suspensión de la presencialidad en la corrosión de la autoconfianza, la sociabilidad y la convivencia de adolescentes y niñas/os, generando diversas dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje y situaciones de violencia entre pares:

Intenso, mucha violencia, no sabían cómo interactuar, no sabían socializar, no sabían cómo jugar, no conocían los límites corporales, les costaba mucho como respetar los turnos de habla. Fue intenso e inclusive es que estuve en un colegio con alta vulnerabilidad haciendo la práctica (...) me acuerdo que se empujaban no le importaba nada. Les faltaba mucho ese pacto con el otro o con su con sus compañeros y compañeras, como ese grado de empatía de darse cuenta de que lo que le estoy haciendo a mi compañero y compañera no le estaba haciendo bien (docente recientemente empleada, mujer, Santiago de Chile).

En primer lugar, lo que tengo que destacar es la inseguridad de los chicos (...) porque hice una comprensión lectora muy básica para testear cómo están y la cantidad de preguntas y la seguridad que podían tener era completamente desvanecida, había un nivel de inseguridad de los chicos muy grande, respecto a ellos y respecto al contenido. Y con respecto también a sus compañeros, que tuvimos que hacer mucha dinámica de trabajo en grupos para como que se vuelvan a conocer, como para que vuelvan a reconectar (docente recientemente empleada, mujer, Buenos Aires).

En contraposición a los escenarios de malestar descritos, en el retorno a la presencialidad pospandemia muchas/os jóvenes revalorizan los espacios de sociabilidad y los vínculos intersubjetivos con pares y docentes –que en algunos casos no pudieron o tuvieron dificultades de reconstruir, debido al paso del tiempo– como refugios y condiciones fundamentales para sostener y proyectar sus agencias y experiencias educativas:

Entrevistador: ¿Cómo fue el reencuentro con, con tus compañeros, con tus compañeras, con los profesores, con el hecho de estar en una sala y volver a cursar presencialmente?

Entrevistada: Bueno. Me, me sensibiliza un poco esta pregunta (risas). Porque mis compañeras se recibieron en 2021, cuando terminó la pandemia, en diciembre, y yo me

quedé sola, por haber decidido re-cursar estas materias. (...) Sin embargo, fue un alivio enorme volver a mi clase, sentarme, volver a tomar un mate ahí, volver a charlar con la profesora, volver a participar en clase. Levantar mi mano y volver a opinar y volver a hablar y que se generen los debates, fue muy lindo. (...) Y me hizo repensar la importancia de estar en contacto, de relacionarnos, de socializar, la importancia del trabajo en grupo, de poder intercambiar ideas o bienes con el otro. Que una clase no es micrófonos apagados y cámaras apagadas y yo hablándole a no sé quién, eso no es una clase. No, definitivamente no (estudiante, mujer, Buenos Aires).

Sí y también no solo ver a mis amigas, porque nosotros también íbamos a la facultad a saludar a un profe que habíamos visto online por un año y podíamos verlo en vivo y en directo. (...) Y supimos que estaba haciendo clases y nos fuimos a meter a la sala como a presentarnos: “hola yo soy la M., te he visto online todo un semestre” (estudiante, mujer, Santiago de Chile).

No obstante, la salida de la pandemia también dejó en las personas jóvenes diversas secuelas en su salud mental, corporal y en sus habilidades para expresarse en público, dialogar y sociabilizar con otras personas, tanto compañeras/os como docentes:

Fue súper difícil y estuve conversando como mucho con compañeros y con otras personas y la mayoría nos sentimos igual. La primera semana fue súper complicada, porque era un cansancio, más que mental era un cansancio físico (...) El empezar a movernos, empezar a salir de las casas, fue complejo porque íbamos a clase y ya estábamos agotados. Entonces volvíamos a la casa, y yo volví a dormir, y mis compañeros me decían lo mismo: “yo llego y me tiro en la cama” (estudiante, mujer, Santiago de Chile).

Yo particularmente salí de la pandemia con muchos problemas sociales, me costaba mucho hablar con la gente. (...) Todo era muchísima exposición” (estudiante, varón, Buenos Aires).

3.2. Visibilización y profundización de desigualdades

Las condiciones de acceso a recursos materiales básicos y, especialmente, al equipamiento tecnológico y conexión a internet necesarios para la virtualidad se convirtieron en algunas de las fronteras entre las y los estudiantes de profesorado y los docentes recién empleados que

podían o no sostener exitosamente sus trayectorias y las/os que debieron interrumpirlas temporal o definitivamente. En este sentido, varias/os de las/os entrevistadas/os señalan cómo las desigualdades en el acceso a tecnología y conectividad profundizaron las brechas educativas durante la pandemia pero con contrastes, tal como se puede ver a continuación a partir de dos relatos de mujeres estudiantes de profesorado:

Bueno, mi experiencia fue relativamente buena, no voy a decir que fue mala. Pero, en lo que siempre recalco es que yo tenía los recursos para hacerlo, o sea fue buena porque yo tenía una computadora, tenía una conexión a Internet. Mi marido tenía un trabajo, entonces es como que yo tenía mi vida medianamente organizada para poder cursar. Sé de compañeras que tuvieron que dejar la carrera porque no contaban con los dispositivos móviles, no contaban con la, con la red, no contaban con alguien que, que pueda estar con los hijos mientras ellas estaban cursando. O sea, yo tenía una, o sea tenía los recursos y tenía un acompañamiento del otro lado (estudiante, mujer, Buenos Aires).

Horrible. Te puedo resumir todo con esa palabra horrible. La pasé muy mal en 2020 dejé muchas materias. Al contrario de lo que le pasó a un montón de gente que adelantó, yo dejé materias porque no las quería cursar en modalidad virtual. Me agarró muy desprevenidamente y no tenía los medios tecnológicos como para cursarla, tenía un celular y con un celular no era suficiente (estudiante, mujer, Buenos Aires).

En esta línea, se develan también problemas de infraestructura básica, conectividad y de falta de acceso a computadoras, aun cuando varias instituciones hicieron el esfuerzo por proporcionar dispositivos. Esto afectó la capacidad para participar plenamente en las clases en línea, lo que tuvo un impacto en los procesos de formación profesional docente:

Como que de última si en algún dispositivo no me andaba el micrófono y en otro no me andaba la cámara, bueno, usaba los dos y las juntaba, digamos. Siempre, aunque igual ahí hay un tema muy, muy groso y que la institución se hizo cargo también con la entrega de dispositivos durante la pandemia que fue, fue importantísimo. El tema del wifi si te andaba bien o no como eso también influyó un poco. Que hay días que, si el wifi no te anda, no cursas, digamos. (estudiante varón, Buenos Aires).

Gente sin acceso a internet o a una computadora que, aunque la escuela te daba en ese momento, el profesorado prestó computadoras. Había gente que no tenía, no tenía internet en su casa, entonces, aunque le prestaran la computadora no iba a poder hacer

la tarea la y las actividades ni unirse al Meet, porque le salía más caro irse a un bar todas las clases, que decir no, dejo esto y hago [...] Entonces, muchos... He visto algunos que dejaron que hicieron emprendimientos u otras cosas que eran más flexibles que estar todos los días en cierto horario conectado. Pero no fueron muchos, muchos de los que yo conocí no estaban porque se recibieron” (docente recientemente empleada, mujer, Buenos Aires).

En una línea similar a lo anterior, también algunos de los jóvenes profesores mencionan la dificultad de compartir vivienda en espacios reducidos con su familia, mientras todos intentaban trabajar y estudiar en línea, lo que contribuyó a un entorno de aprendizaje poco ideal:

Super complicado [estudiar online], porque en la casa mi casa no es muy grande, pero somos cuatro integrantes, de los cuatro integrantes está mi hermana que también estaba en clases online. Estaba mi papá y mi mamá que son las personas que también trabajan de manera online, entonces los espacios no estaban para todas las personas que teníamos que que hay que estar dentro de la casa haciendo cosas. Entonces muchas veces tenía que solamente claro estar encerrar la pieza y no salir de repente hasta por cinco horas también el tema del Internet que no daba abasto a la cantidad de personas que éramos como que todo ese tema de los espacios fue muy muy difícil, que no permitían estar como en eh, algo que te permitiera aprender y estar tranquilo (estudiante, mujer, Santiago de Chile).

(...) Y en una casa en la cual había familia que iba y venía porque yo cursaba en el horario del turno noche, entonces estaban todos en mi casa, ehh... No me podía concentrar, no lograba, ehh... Poder llevar la atención que necesitaba la clase, me ponía no sé, a dibujar o a hacer cualquier cosa. Me daba vergüenza hablar en cámara (estudiante, mujer, Buenos Aires).

A pesar de los desafíos o de las distintas dificultades experimentadas, algunos/as entrevistados/as mencionan aspectos positivos de la educación en línea, los cuales serían otro tópico interesante de indagar. Por ejemplo, una estudiante de profesorado en Argentina señala que la modalidad online le permitió avanzar en su carrera, ya que podía cursar más materias y no perder tiempo en desplazamientos. En este sentido, también se aprecia la flexibilidad que ofreció la educación en línea, especialmente en la gestión del tiempo para cuidar a hijos/as:

Pero más allá de eso, me pareció que la experiencia fue buena porque vivo a una hora más o menos, de, del profesorado y era mucho tiempo que, que llevaba y que podía cursar capaz a la noche y que en presencialidad, recién este año estoy cursando la noche por temas de seguridad. Entonces me permitía hacer muchas más materias. Creo que pude avanzar en la, en la carrera, ehh... gracias a eso (estudiante, mujer, Buenos Aires).

Y también lo que a mí me sirvió un poco, fue que mi nene era chiquito, entonces el hecho de tener que quedarme en casa y no tener estos treinta y cinco minutos de ida y estos treinta y cinco minutos de vuelta, era como que bueno, yo ya estaba en casa (estudiante, mujer, Buenos Aires).

Por otro lado, la pandemia exacerbó las desigualdades preexistentes en el sistema educativo, como bien lo destaca un estudiante de profesorado en Argentina. Así, la crisis sanitaria puso de manifiesto las injusticias del sistema, visibilizando de manera más clara las disparidades que ya existían, cuestión que fue experimentada tanto en el caso chileno como argentino:

(...) Cuando veías las clases de pedagogía que yo tuve en primer año, que bueno, muchas de las cosas que, que, que tratábamos de desigualdades, de, de ciertas injusticias frente al sistema educativo, bueno, hoy por la pandemia se veían muchísimo más profundizadas y ejemplificada de mil maneras, ehh... (estudiante, varón, Buenos Aires).

(...) pero resulta que en el establecimiento donde me tocó hacer mi primera práctica los chicos no tuvieron clase porque no tenían acceso a Internet no tenían como poder hacer clases online. Entonces, lo que ellos hacían es durante este tiempo de pandemia era que se les mandaba el material a los niños a las casas. Entonces se atrasaron mucho los contenidos, muchos niños no asistían a clases, después lo presencial entonces fue bien complejo. Mi primera práctica en una clase que generalmente eran 35-40 estudiantes iban 5. Entonces, por un lado claro es fácil trabajar con cinco estudiantes en clase, pero ¿qué pasa con los otros 30 que no van? Ese fue el gran problema y que fue en general en todo el colegio (estudiante, mujer, Santiago de Chile).

Finalmente, algunas personas jóvenes entrevistadas mencionan cómo el manejo institucional incrementó el estrés académico. En esta línea, tenemos la mirada de un estudiante profesorado de Argentina, quien critica el mal manejo de las evaluaciones finales presenciales

durante la pandemia, lo que generó pánico entre los estudiantes que no estaban preparados para esta modalidad:

(...) eso sí, fue un muy mal manejo de la institución, pésimo manejo de la institución. Porque por ahí gente de otros años estaba más preparada. Yo me acuerdo de estar con mis compañeros de primer año que, muchos entre los que estaba yo, no habíamos tenido un final nunca en la vida. Y pánico, pánico absoluto. A mí, casi me baja la presión en, en, en uno, digo fue como una muy mala, muy mala decisión, la de que los finales fueran presenciales (estudiante, varón, Buenos Aires).

En el caso chileno, tenemos la mirada de otra estudiante de profesorado, quien también expresa su preocupación sobre la pérdida de oportunidades de aprendizaje práctico, cruciales para su formación, debido a la modalidad en línea.

(...) yo recuerdo haberlo pasado muy mal, recuerdo haberlo pasado pésimo y más encima que nuestra carrera necesita tanta didáctica de tocar, de hacer, de ver a los niños también, eh y todo eso fue como arrebatado, fue como igual, eh, estaba como angustiada y con hartas dudas de lo que iba a suceder mi proceso de formación como si realmente iba a lograr lo que tenía que lograr (estudiante, mujer, Santiago de Chile).

Estos testimonios ilustran cómo la pandemia no solo visibilizó las desigualdades y desafíos preexistentes en la educación, sino que también profundizó las brechas y generó nuevos conflictos y tensiones dentro del sistema educativo.

3.3. Tácticas para sostener y reconstruir sociabilidades y vínculos socio-educativos

A pesar de las diversas problemáticas personales, sociales e institucionales recién expuestas, las/los participantes dan cuenta de su capacidad de agencia y relatan una diversidad de tácticas (de Certeau, 2000) –mediadas en muchos casos por diversas TICs que utilizaron por primera vez– desplegadas por ellas/os en sus roles de estudiantes o docentes para sostener las trayectorias educativas. Además, reconocen y valoran especialmente los esfuerzos y las tácticas desplegadas por profesoras/es e instituciones en las que estudiaban o enseñaban, dirigidos a sostener y reconstruir las sociabilidades y los vínculos socio-educativos debilitados o quebrados durante y luego de la pandemia.

De este modo, en primer lugar, hay una clara conciencia de los cambios producidos por el periodo de la pandemia. Como se ha visto hasta ahora, los y las jóvenes sopesan el impacto

que esa experiencia dejó en sus procesos estudiantiles y profesionales y desarrollan tácticas que les permitan sostener estas trayectorias, tal como lo relata una participante chilena:

Claro, y además fue mucho este tema de la exigencia, porque hubieron ramos donde antes el examen era así obligatorio, que de un día para otro dijeron como: no chicos se pueden eximir con cierta nota y que se yo, y a mí el hecho de estar encerrada y no tener nada más que hacer que estudiar fue un factor súper importante, ósea yo esos dos años me dije como: me tienen que ir excelente, porque no voy a estar haciendo nada más como que me quite tiempo, y fue como una sobre exigencia igual significativa (estudiante, mujer, Santiago de Chile).

En esa línea, muchos/as de los/las participantes también reconocen que durante esta crisis se habilitaron oportunidades en su formación como docentes. Así lo sintetiza una de las jóvenes de Buenos Aires:

Es como que, es imposible que no nos haya afectado, en general ¿No? Tipo la pandemia, el contexto, somos personas diferentes por eso, entonces. Creo, bueno que a nivel docente me ha... me influyó de esa forma, creo que me dio más herramientas y me, me dio la, la capacidad de tal vez, esto de, de, de ser más relajada conmigo misma, en el sentido de, bueno, las entregas y las clases y los trabajos y todo eso (estudiante, varón, Buenos Aires).

En adición a lo anterior, al recordar su experiencia como estudiantes, las/os participantes valoran las acciones desplegadas por algunas/os docentes que, en medio de las incertidumbres del periodo pandémico, lograron construir espacios educativos seguros. Estas situaciones son percibidas como modificaciones estratégicas frente a circunstancias que requieren una adaptación. Además, contrastan con las decisiones de otros docentes que mantuvieron sus prácticas previas:

y en el tema de los ramos dependía de cada profesor que adaptaciones hacía y que consideraciones tenía entonces teníamos profesores que eran demasiado cerrados en donde no había opción de por ejemplo, alguien tuviera problema en una evaluación no habían opciones o alguien que no tuviera conexión tampoco y también tuve por otro lado profesores que sí eran mucho más considerados con eso con esos temas entonces preparaban cápsulas y mucha relación tenían esos profesores con profesores de que eran realmente docente o profesores de asignaturas por así decirlo que también tenían cierta

formación como profesor, entonces ellos preparaban materiales extra preparaban cápsulas, las subían, subían material extra tenían adaptaciones en las evaluaciones, entonces. Hubo de los dos casos, yo creo que hubo profesores un poco más conscientes y profesores que siguieron con la misma dinámica que tuvieron antes de la pandemia. (estudiante, mujer, Santiago de Chile).

Además de los casos particulares, también hubo algunos participantes de Chile que, en contraposición a las experiencias expresadas en la sección anterior, sí valoraron de manera general la organización institucional. Esto en tanto permitió sostener ciertas condiciones mínimas para el desarrollo de la educación a distancia:

Bastante buena, o sea siento que la universidad al tiro se puso las pilas como [...] en si es cuadrada, es como muy estructurada, o sea con todo. Me acuerdo que habíamos comenzado las prácticas y yo tengo una amiga que estudió en otra universidad, pedagogía básica. Y me acuerdo que ella no tuvo práctica, como en toda la pandemia y yo tuve como al tiro, como que 2020. Me acuerdo, marzo, y ya tenía práctica online en un colegio, pero igual eran, son, muy movidos, siento que igual fue muy organizado todo. [...] de hecho, muchas evaluaciones cambiaron, o sea de las pruebas que había que hacer se hicieron trabajos, igual orientandolos ya, por ejemplo la práctica fue mi practica tres, no la dos que era enfocada a la lectura me acuerdo que tuvo que cambiar todo eso, entonces hacíamos cápsulas de aprendizaje y ese fue como el énfasis de la práctica cómo hacer buenas capsulas, cómo se hacen, cómo se preparan, revisión de material. Entonces como que siento que se adecuaron muy bien, a pesar de estar como ahí, con la pandemia lo hicieron de muy buena manera (docente recientemente empleada, mujer, Santiago de Chile).

Por otro lado, al reflexionar respecto a su rol docente durante y después de la pandemia, las personas jóvenes destacan que la crisis se torna en un desafío que los empuja a nuevos aprendizajes. Así, un participante argentino valora la elaboración de recursos didácticos:

A mí me resultó muy, muy gratificante, por ejemplo, en una, una tontería, pero en el armado de materiales didácticos. Digo, el estar constantemente teniendo que pensar cómo hacer una clase interactiva sin tener a los, a los alumnos delante a los profesores les dio una, un, como una capacidad de pensar herramientas que, que, no sé yo tengo un

doc de, de recursos virtuales con links y cosas que tiene tres hojas de links (estudiante varón, Buenos Aires)

En una línea similar, una estudiante chilena rescata el uso de la tecnología y la posibilidad de innovar y modificar su actitud frente al quehacer docente:

sí me dio muchas habilidades tanto en el manejo tecnológico como en la creatividad, en la innovación, porque siento que eso antes se iba perdiendo a lo largo de los años, porque finalmente nos vamos involucrando tanto en un sistema que ha funcionado por años, que estas ganas como de nueva profesora se van perdiendo [...] como de ocupar nuevas estrategia, ósea, por ejemplo, yo ocupé ahora entrando como a aula muchas de las cosas que hice en pandemia, ósea, desde desde los proyectos que hice en canva, las veces que tuve que hacer un cuentacuentos online y mostrar simplemente el vídeo ahora es como yo hice esto porque estuve encerrada, o sea, no me hubiese visto como en la situación de tener que grabarme contando un cuentacuentos, porque hubiese dicho: para qué si lo hago en vivo y en directo (estudiante, mujer, Santiago de Chile).

En relación con lo anterior, la tecnología juega un papel fundamental al momento de pensar la pandemia y las oportunidades que ahí se generaron en el ámbito educativo. Los/las participantes relatan cómo se apropiaron estratégicamente de los recursos digitales que aprendieron como estudiantes y los comenzaron a emplear de manera cotidiana en su práctica docente. En esa línea, un profesor chileno valora el intercambio generacional que se produjo a partir del surgimiento de estas nuevas herramientas:

(...) igualmente a nosotros en la universidad cuando era practicante los docentes empleaban esto, como que igual fue un cambio de switch de ellos mismos, me imagino que estaban aprendiendo todo esto y trataron también de diversificar como esta utilización de la herramienta, entonces ellos en el fondo nos modelaban estas herramientas para que nosotros fuésemos aprendiendo ciertos métodos como como a un aprendizaje o quizás un poco más lúdico, eh, y como quizás más profundo como de alguna situación o algún contenido, por ejemplo me acuerdo, no sé los talleres de práctica muchas veces cuando nos necesitaban para una opinión no hacían un multimeter, teníamos diez minutos para responderlos y desde ahí, al menos, a mí nunca más se me olvidó como la utilización de la herramienta (docente recientemente empleado, varón, Santiago de Chile).

De hecho, en las entrevistas, la tecnología emerge como un elemento estrechamente vinculado a lo juvenil. Esto se observa sobre todo en los participantes de Chile, quienes identifican el dominio de herramientas digitales como una competencia que los distinguiría de docentes mayores.

Si todo el rato, uso relojes, como temporizadores. De hecho una vez una profe del liceo, estaba cubriendo a mi curso y yo me quedé con ella, entonces me vio como usaba las cosas y me dijo ‘¡Oh! dónde te metiste, no sé qué’ y ahí tuve que darle los datos. Es que si las tecnologías sirven o sea los niños prefieren mil veces usar más un *PPT*. Eso me pasa con los terceros básicos: prefieren que yo les hagan un ppt, porque yo escribo mientras ellos escriben, prefieren mil veces eso a que yo les escriba en la pizarra. [...] Bueno en este colegio igual se usan hartas plataformas digitales, como que de por sí ya conocían, no sé, el Kahoot, porque igual ellos ya tuvieron clases online entonces hacienda de alguna u otra forma, si hay por ejemplo profesoras que me piden ayuda para algo tecnológico y ahí estoy yo arreglando (docente recientemente empleada, mujer, Santiago de Chile).

Esta lectura generacional del fenómeno tecnológico también surge cuando se piensa en los alumnos y alumnas a quienes deben enseñar. En ese contexto, la educación a distancia y las herramientas digitales son vistas como una oportunidad para acercarse a una generación mucho más familiarizada con estos elementos:

Sí, porque para la que he observado estamos frente a una generación totalmente tecnológica. Si yo puedo decir que somos una generación tecnológica, ahora lo es aún más. Entonces poder cuestionar algunas cosas y poder usar estas plataformas a nuestro favor, siento que es una clave igual, me puede ayudar (estudiante, mujer, Santiago de Chile).

Por último, la tecnología digital también es valorada como una herramienta que quedó instalada después de la pandemia y que ha encontrado su lugar en la educación presencial. De este modo, al revivir sus experiencias de regreso a las escuelas, tanto las/los participantes de Chile como las/los de Argentina mencionan recursos educativos que aprendieron en la modalidad virtual, pero que ahora les resultan útiles en las aulas. Así lo relata una docente Buenos Aires con el ejemplo de Classroom:

También hay cosas que uso ahora, que como que me inspiró la pandemia, usar Classroom con mis alumnos. Cada grado tiene un Classroom y ahí posteo todo lo que vamos haciendo. Lo uso como un cuaderno de comunicaciones para los padres, como un archivo para ellos, que vean sus trabajos. Por ejemplo, hicieron un trabajo sobre animales, hicieron los afiches en el aula, les saqué foto y lo subo a Classroom para que les quede, porque en algún momento los voy a tirar, seguro. Y para que los padres lo vean. [...] Ellos ya saben que cuando yo les digo hay algo en el Classroom, tienen que llegar a la casa y abrirlo y fijarse que puse, ehh... Siempre les digo que me contesten al menos un emoji para saber que lo vieron. Entonces está el posteo y hay veintisiete comentarios abajo (docente recientemente empleada, mujer, Buenos Aires).

4. Conclusiones

Las medidas de aislamiento y distanciamiento social decretadas por la mayor parte de los gobiernos en América Latina durante 2020 y 2021 para hacer frente a la pandemia de COVID-19 fueron vividas por las personas jóvenes como verdaderos giros biográficos, choques con la realidad, que marcaron un antes y un después en sus vidas. Modificaron los sentidos y las prácticas en torno a sí mismas/os, a las otras personas –especialmente de las/os niñas/os y adolescentes con las/os que trabajan como docentes– y a las instituciones educativas. Tal como surge de nuestro análisis de las narrativas de jóvenes estudiantes y docentes recientemente empleadas/os, la suspensión de las clases presenciales provocó diversos padecimientos subjetivos, afectando profundamente a sus sociabilidades, experiencias y trayectorias educativas (Vargas et al, 2023). Las condiciones de acceso a recursos materiales básicos y, especialmente, al equipamiento tecnológico y a la conexión a internet –necesarios para la virtualidad– se convirtieron en una frontera entre las/os estudiantes que podían sostener exitosamente sus trayectorias educativas y las/os que debieron interrumpirlas temporal o definitivamente (Hernández y Valencia, 2020).

En sus relatos las/os jóvenes entrevistadas/os mencionan múltiples y profundos sentimientos de malestar subjetivo –tristeza, angustia, depresión, ansiedad, estrés– generados por los efectos de la gestión tecno-experta de la pandemia en el debilitamiento o la ausencia de diversos soportes, principalmente vinculares, materiales e institucionales (Martuccelli, 2007), que ocupan un lugar central en sus procesos de individuación en general y en las experiencias educativas –propias y de sus estudiantes– en particular. Entre los primeros destacan la imposibilidad de mantener los encuentros cara a cara con amigas/os, familiares, compañeras/os

y otras personas significativas –en reuniones, salidas, espectáculos, fiestas de cumpleaños, contextos recreativos, educativos y laborales– afectando uno de las dimensiones más valoradas en la vida de las personas jóvenes: la sociabilidad. En relación a los soportes materiales, mencionan las dificultades o imposibilidades de mantener sus espacios y tiempos personales, debido al borramiento de las fronteras entre lo público, lo familiar y lo individual.

Por otro lado, también señalan críticamente el debilitamiento o la ausencia de diversos soportes institucionales –presencialidad, prácticas, secuencias y recursos didácticos y tecnológicos, espacios y tiempos de sociabilidad y de estudio– que muchas personas jóvenes consideran fundamentales para construir las experiencias y sostener las trayectorias educativas –tanto propias como de las de las/os niñas/os y adolescentes con las/os que trabajan como docentes. Esto obstaculizó en muchos casos, por un lado, la continuidad de sus propios estudios de profesorado y, por el otro, el sostenimiento de los vínculos con sus alumnas/os y con otras personas en las escuelas donde trabajaban como docentes. Asimismo, mencionan las consecuencias iatrogénicas de la suspensión de la presencialidad escolar en la autoconfianza, la sociabilidad y la convivencia de sus alumnas/os de nivel primario y secundario, provocando o acentuando a su vez diversos problemas en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y generando situaciones de violencia entre pares y con personas adultas. Estas situaciones profundizaron en algunas/os jóvenes entrevistadas/os los sentimientos de angustia o ansiedad, debido a las dificultades o imposibilidades de ejercer su rol de profesor/a. También algunas/as jóvenes participantes del estudio señalan con preocupación que, a raíz del debilitamiento o ausencia de los diversos soportes socio-existenciales y educativos señalados, en la pospandemia experimentaron diversas secuelas en su salud mental, corporal y en sus habilidades para expresarse en público, dialogar y sociabilizar con otras personas –tanto jóvenes como adultas–, en sus lugares de estudio y de trabajo.

La pandemia de COVID-19 acentuó y visibilizó las desigualdades preexistentes en el sistema educativo, especialmente en relación con el acceso a recursos tecnológicos y conectividad. Este apartado ha revelado cómo las condiciones materiales, como la disponibilidad de dispositivos electrónicos e internet, se convirtieron en factores determinantes que diferenciaron a quienes pudieron continuar con sus estudios de aquellos que se vieron forzados a interrumpir sus trayectorias educativas. Los relatos de estudiantes y docentes ilustran cómo estas disparidades impactaron en su capacidad para participar plenamente en las clases en línea, afectando así la calidad de la formación docente.

Además de la falta de infraestructura tecnológica, otros factores como el espacio físico en los hogares y las responsabilidades familiares también influyeron negativamente en el proceso educativo durante la pandemia. La sobrecarga de espacios y la necesidad de compartir el acceso a internet en hogares pequeños agravaron las dificultades, creando un entorno de aprendizaje poco ideal. No obstante, algunos testimonios destacaron aspectos positivos de la educación en línea, como la flexibilidad horaria y la reducción de tiempos de traslado, lo que permitió a ciertos estudiantes avanzar en sus estudios.

En concreto, la crisis sanitaria no sólo exacerbó las desigualdades existentes en el acceso a la educación, sino que también reveló las debilidades del sistema educativo para adaptarse a contextos de emergencia, lo que generó nuevas tensiones y conflictos que afectaron significativamente la formación y trabajo docente en países como Argentina y Chile. Estos hallazgos subrayan la necesidad urgente de abordar las inequidades estructurales para asegurar un acceso equitativo y de calidad a la educación en futuros escenarios de crisis.

Finalmente, a pesar de estas diversas consecuencias personales, sociales e institucionales, los choques con la realidad generados por la gestión tecno-experta de la pandemia de COVID-19 tanto en los soportes socio-existenciales, educativos y en las desigualdades, las personas jóvenes pudieron actuar de otras maneras. Relatan una diversidad de soportes y tácticas (de Certeau, 2000) –mediadas en muchos casos por diversas TICs que utilizaron por primera vez– desplegadas en sus roles de estudiantes o docentes para sostener las trayectorias educativas –tanto propias, como las de las/os niñas/os y adolescentes con las que trabajaban en dicho contexto. También algunas/os jóvenes reconocen y valoran especialmente los soportes y las tácticas desplegadas por ciertas/os profesoras/es e instituciones en las que estudiaban o enseñaban, dirigidos a sostener y reconstruir las sociabilidades y los vínculos socio-educativos debilitados o rotos durante y luego de la pandemia.

Como plantea de Certeau (2000), la táctica “depende del tiempo, atenta a ‘coger al vuelo’ las posibilidades de provecho. [...] su síntesis intelectual tiene como forma un un discurso, sino la decisión misma, acto y manera, de ‘aprovechar’ la ocasión” (p. L). En esa línea, algunos de los testimonios aquí expuestos dan cuenta de cómo las/los participantes se enfrentan a una crisis sanitaria, social y educativa y, a pesar de las dificultades de todo orden, logran generar oportunidades de innovación y aprendizaje que impactan positivamente en sus prácticas. Así, las/los jóvenes, en tanto estudiantes *consumidores* de la tecnología digital, se apropian de sus múltiples herramientas y las llevan a su accionar cotidiano como docentes en

las aulas virtuales y presenciales, ya sea como recursos de innovación didáctica o como plataformas para sostener y recuperar las relaciones afectivas que conforman el vínculo educativo.

Sin embargo, tanto durante como después de la pandemia, las personas jóvenes no tuvieron, o sólo de manera excepcional, espacios institucionales para narrar y expresar con distintos lenguajes sus experiencias, opiniones, tácticas, agencias y propuestas en relación a las consecuencias de la gestión tecno-experta de la pandemia de COVID-19 en sus sociabilidades, trayectorias y en las instituciones educativas (Saraví, 2023). Consideramos que –especialmente en las actuales coyunturas de retorno de proyectos y gobiernos neoliberales– en nuestras sociedades democráticas deben desarrollarse políticas, intervenciones y arreglos institucionales centrados en la visibilización, la participación y el fortalecimiento de las diversas formas de lealtad/fidelidad (Hirschman, 1970) desplegadas por las/os jóvenes –tanto en relación a sus roles como estudiantes y como docentes– orientadas al sostenimiento de sus experiencias, agencias y proyectos educativos, personales y colectivos.

En este sentido, en diálogo con las valiosas reflexiones contemporáneas de Nussbaum (2012), para que todas las personas de nuestras sociedades puedan acceder y ejercer su derecho a la educación es imprescindible que los Estados generen y aseguren todas las mediaciones materiales, interpersonales e institucionales necesarias para que cada una de las/os niñas/os, adolescentes, jóvenes, adultas puedan realizar libremente todas sus capacidades. En pocas palabras, la igualdad en la distribución social de las capacidades es una condición fundamental para la verdadera libertad de los individuos de elegir un camino para sus vidas.

Referencias bibliográficas

Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retratos de la sociedad chilena y sus individuos*. LOM.

Araujo, K. y Martuccelli, D. (2014). Beyond Institutional Individualism. Agentic Individualism and Individuation Process in Chilean Society. *Current Sociology*, 62(1), 24-40.

Asún, R., Palma, I., Aceituno, R., y Duarte, F. (2021). El impacto emocional de la pandemia en los jóvenes: Sociabilidad, conflictos, y política. *Revista de Sociología*, 36(1), 6–24.

CEPAL (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL, UNESCO.

- de Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer, I*. Universidad Iberoamericana.
- Di Leo, P. F., Arias, A.J. y Paulín H.L. (comps.). (2021). *Singularidades en común. Juventudes, instituciones y derechos*. Teseo.
- Di Leo, P. F. y Camarotti, A.C. (eds.) (2013). “*Quiero escribir mi historia*”. *Vidas de jóvenes de barrios populares*. Biblos.
- Di Leo, P. F. y Camarotti, A.C. (dirs.) (2015). *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Teseo.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Amorrortu.
- Giovine, R. (2023). La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia. En *PISAC COVID-19. La sociedad argentina en la postpandemia. Tomo III: Salud y género* (pp. 293-371). Educación. CLACSO/Agencia de I+D+d.
- Guzmán, P., Varela, J. J., Oriol, X., Canales, A., y Quintana, A. (2023). Docentes en Chile durante la Pandemia COVID: Un estudio cuantitativo sobre sus emociones, bienestar y desgaste profesional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 49(2), 243-262.
- Hernández Ferrer, E., y Valencia Aguilar, Ó. (2021). Cómo están pasando la pandemia los estudiantes de la Universidad Pedagógica Veracruzana: un estudio de caso. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(22).
- Hinostroza, J. E., Matamala, C., Ibieta, A., Labbé, C., López, E., Romero, N., y Fernández, C. (2020). *Docencia durante la crisis sanitaria: La mirada de los docentes*. Santiago: Instituto de Informática U. de La Frontera; Centro de Desarrollo Profesional Docente U. Diego Portales; SUMMA, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe; OPED Pontificia U. Católica de Chile. Recuperado de https://miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados_Docencia_Crisis_Sanitaria.pdf
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty. Response to decline in firms, organizations, and states*. Harvard University Press.

- Krichesky, M. (2022). Experiencias de reingreso a la educación secundaria y lazo social. Representaciones de docentes y estudiantes en contextos socioeducativos de vulnerabilidad y cambios del formato escolar. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, II(3), 139-160.
- Marcelo, C. (2009). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 6. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/3365>
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. LOM.
- Martuccelli, D. (2009). La teoría social y la renovación de las preguntas sociológicas. *Papeles del CEIC*, 51, 1-31.
- Martuccelli, D. (2017). La nueva dinámica de la condición social moderna. *Revista de Sociología*, 32(1), 89-105.
- Martuccelli, D. (2021). La gestión anti-sociológica y tecno-experta de la pandemia del Covid-19. *Papeles del CEIC*, 246, 1-16.
- Martuccelli, D. y Santiago, J. (2017). *El desafío sociológico hoy. Individuos y retos sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- OECD. (2012). ¿Qué se puede hacer para ayudar a los profesores noveles? Teaching in focus, recuperado de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/dam/jcr:a4743bea-b53d-432b-a38a-79b006e6507e/tif2esp.pdf>
- Saraví, G. (2023). Adolescencia, sociabilidad y pandemia: implicaciones en el bienestar socioemocional. *Revista Colombiana de Sociología*, 46(1), 93-116.
- Simmel, G. (2002). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Gedisa.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Universidad de Antioquia.
- UNICEF (2021). *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19*. UNICEF Argentina.

Vargas, J. J. P., Nakayama, L., y Quiroz, K. F. (2023). Percepciones alrededor de la educación en época de pandemia por parte de docentes de formación escolar en Colombia, Argentina y Chile. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 14(1), 51-79.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Notas Biográficas por orden alfabético

Pablo Andrés Barbetti es Doctor en Ciencias Humanas y Sociales por la Universidad Nacional de Misiones (Argentina) y Magister en Desarrollo Social y Licenciado en Relaciones Laborales por la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). Actualmente se desempeña como profesor investigador en la Universidad Nacional del Nordeste. Sus áreas de investigación se vinculan con el campo de las Políticas sociales y laborales y las juventudes. Temas en los que además ha publicado artículos en revistas académicas y capítulos de libros.

Marina Campusano es Doctora en Ciencias Sociales y Licenciada en Comunicación Social. Docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (Unne), en el Seminario de tesina de la Licenciatura en Comunicación Social. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI). Integra equipos de investigación del Núcleo de Estudios Contemporáneos sobre Estado, Política y Sociedad del IIGHI y del Centro de Estudios Sociales de la Unne. Sus líneas de investigación versan sobre las juventudes y partidos políticos, la militancia y formación de carreras políticas. Al igual que el Estado y las políticas públicas en clave sociohistórica en la provincia del Chaco (Argentina).

Pablo Francisco Di Leo es Doctor de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en Ciencias Sociales; Magíster de la UBA en Políticas Sociales; Especialista de la UBA en Planificación y Gestión de Políticas Sociales; Posdoctor del Instituto de Medicina Social (IMS), Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ); Licenciado en Sociología, UBA. Actualmente se desempeña como Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG), Facultad de Ciencias Sociales, UBA, como Profesor Regular en la Carrera de Sociología, UBA. Ha publicado diversos artículos en revistas académicas y capítulos de libros en temas relacionados con procesos de individuación, juventudes, instituciones y derechos.

Sebastián Escobar González es candidato a doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Lleida. Además, es Magíster en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y Licenciado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es académico de la Facultad de Educación, Psicología y Familia de la Universidad Finis Terrae. Sus líneas de investigación son: Sociología de la Educación, Formación Inicial Docente, Cultura Escolar y Sociología de las juventudes.

Fernando Osvaldo Esteban es licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (Argentina); Máster en Estudios Latinoamericanos y Doctor en Sociología por la Universidad de Salamanca (España). Luego, ha sido becario postdoctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Actualmente es docente e investigador en el Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia. Su labor investigadora se enfoca sobre varios aspectos de la inmigración extranjera a España y la emigración internacional de argentinos. Ha colaborado en diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales y ha publicado decenas de artículos científicos en prestigiosas revistas y libros colectivos.

Francisco Nicolás Favieri es licenciado y profesor de Sociología por la Universidad Nacional de San Juan (Argentina) y Doctor en Ciencias Sociales con mención en Sociología por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Actualmente es investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina) y profesor titular en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Sociología en el Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de San Juan (Argentina). Es director del Programa de Investigación y Estudios del Trabajo (PIET) de la Facultad de Ciencias Sociales e integrante del Grupo de Estudios sobre Sindicatos, Empresas y Trabajo (GESET) de la misma universidad. Sus principales temas de investigación se encuentran relacionados a los estudios del trabajo, particularmente los referidos al mercado de trabajo y las juventudes, la estructura socio-ocupacional, la conflictividad laboral y el sindicalismo junto con la sociología de la población. Ha colaborado en diferentes proyectos de investigación a nivel nacional e internacional, participa de diversas redes científicas y publicados artículos en revistas especializadas y libros.

Anna Giulia Ingellis, doctora en métodos de investigación por la Universidad “La Sapienza”, Roma, (Italia) es profesora titular del departamento de Sociología y Antropología Social, investigadora al Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas y vicedecana de Relaciones Internacionales y Movilidad en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universitat de València. En la misma Universidad, dirige actualmente el grupo de investigación, JOCASOT, orientado al estudio de jóvenes y cambio sociales. Sus principales temas de investigación son: migraciones intra-EU, la desigualdad de género y la participación juvenil. Ha publicado múltiples artículos en revistas científicas y capítulos de libro y ha dirigido o participado en más de 35 proyectos, locales, nacionales e internacionales sobre esas temáticas.

Ángela Medina Calvo, FPU 21/04938 adscrita al Instituto POLIBIENESTAR de la Universitat de València. Doctoranda del programa de Doctorado de Ciencias Sociales, donde realiza su tesis doctoral sobre trabajo de cuidados a través de plataformas.

Ignacio Muñoz Silva es Maestro en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Profesor de Lenguaje y Comunicación y Licenciado en Letras Hispánicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente trabaja como docente e investigador independiente. Entre sus líneas de trabajo se encuentran la Lectura, la Escritura, la Educación Intercultural y la Formación Inicial Docente.

Antonio Santos Ortega es Doctor en Ciencias Políticas y Sociología y profesor del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia desde 1989. Ha realizado diversas investigaciones en el campo de la juventud, y la precariedad laboral, que han sido publicadas en las revistas Sociología del Trabajo, Cuadernos de Relaciones Laborales o Revista Española de Sociología, entre otras.

Florencia Pannunzio es Doctora en Comunicación por la Universidad Nacional de La Plata, Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional del Nordeste. Actualmente se desempeña como profesora adjunta en la cátedra Teorías de la Comunicación Social I, de la licenciatura en comunicación social de la Facultad de Humanidades de la Unne. Sus líneas de trabajo versan sobre juventudes, usos y apropiaciones de TICs, aprendizajes políticos, participación ciudadana y construcción de ciudadanía en/con entornos digitales. Publicó diversos artículos en revistas académicas y capítulos de libros en temas relacionados con juventudes y apropiación de tecnologías digitales. Además, ha colaborado en proyectos de investigación nacionales sobre desigualdades digitales, tecnologías y juventud

Alejandro Pizzi es Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y Doctor con mención en Sociología por la Universidad Rovira y Virgili. Actualmente se desempeña como Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia. Sus áreas de investigación son sociología del trabajo, sociología de los movimientos sociales y sociología de la cultura. Sobre estos temas ha publicado diversos artículos en revistas especializadas, como Revista Española de Investigaciones Sociológicas, Revista Española de Sociología, Papers, Cuadernos de Relaciones Laborales, International Journal of Comparative Sociology, International Journal of Cultural Policy, Journal of European Integration, Latin American Research Review, etc.

Además, ha participado en distintos proyectos de investigación relacionados con problemáticas del mundo laboral y socio-político.

