

**Experiencia escolar en estudiantes de nivel medio
de Buenos Aires durante la cuarentena de 2020**

Pedro Núñez, Joaquín Linne, Lucía Litichever
Estefanía Otero y Gabriel Quinzani

Resumen

En el marco de la pandemia del COVID 19 iniciada en 2020, la virtualización acelerada de la escuela plantea desafíos a los modos en que se construye la relación entre experiencia juvenil y escolar. Esta ponencia indaga en lo ocurrido en la escuela secundaria, en particular en torno a la ciudadanía, la convivencia escolar y las prácticas culturales asociadas al uso cotidiano de las tecnologías digitales. Presentamos resultados de la investigación llevada a cabo desde el PICT “Tiempo de definiciones. Experiencia educativa, ciudadanía y cultura digital en la escuela secundaria y la educación superior” FLACSO. El trabajo de campo consistió en una encuesta, grupos focales y entrevistas en profundidad realizadas de manera virtual a estudiantes de 4º y 5º año de diversas escuelas públicas y privadas de la Ciudad de Buenos Aires. Los ejes de las preguntas giraron en torno a las propuestas de continuidad educativa de forma remota, la sociabilidad política en el nuevo contexto y las reconfiguraciones de la convivencia escolar. Entre los hallazgos preliminares, cabe mencionar que gran parte de estudiantes encontró dificultades para vincularse emocionalmente; una parte tuvo inconvenientes para organizar la rutina escolar y extrañó la sociabilidad y la presencialidad. La mayoría de docentes y familias sufrió más tensión laboral y doméstica que en condiciones normales, en particular por la mayor demanda para utilizar las tecnologías y para acompañar y asesorar a los estudiantes.

Palabras clave: pandemia, estudiantes, experiencia, sociabilidad, tecnologías.

1. Introducción

La pandemia del COVID 19 iniciada en 2020 generó una virtualización acelerada de la educación formal que tensiona y desafía la relación entre experiencia juvenil y escolar. En esta ponencia indagamos en lo que viene sucediendo en el colegio secundario, en particular en torno a la ciudadanía, la convivencia escolar y las prácticas asociadas a las tecnologías digitales. Para esto, se exponen resultados de la investigación realizada desde el PICT “Tiempo de definiciones. Experiencia educativa, ciudadanía y cultura digital en la escuela secundaria y la educación superior” FLACSO.

El trabajo de campo consistió en una encuesta, grupos focales y entrevistas en profundidad realizadas de manera virtual a estudiantes de 4º y 5º año de escuelas públicas y privadas de la Ciudad de Buenos Aires. Los cuestionarios abordaron la continuidad educativa de forma remota, la sociabilidad política en el nuevo contexto y las reconfiguraciones de la convivencia escolar. En los meses de junio y julio se aplicó una encuesta virtual en la que participaron un total de 626 jóvenes que se encontraban cursando cuarto, quinto o sexto año, con un rango etario de entre 15 y 18 años. En un primer momento la circulamos con contactos más cercanos (hijos/as de amistades, colegas, docentes y directivos/as conocidos/as, centros de estudiantes) para, en un segundo momento, focalizar en algunas instituciones que tenían menos respuestas. De esta forma, funcionó casi como bola de nieve a partir de contactos y amistades dadas las dificultades de acercarnos al campo.

En números totales, el 68.8% son mujeres, el 50.8% tiene 17 años y el 58.9% asiste a una escuela de gestión estatal. En un segundo momento, muchos de quienes respondieron la encuesta fueron contactados para participar de los grupos focales y las entrevistas. En este caso se consideró como unidad de análisis la experiencia de estudiantes de escuelas secundarias en distintas instituciones, seleccionadas de acuerdo con el tipo de oferta.

A partir de los aportes y consideraciones planteadas en investigaciones previas, así como en los datos preliminares de la encuesta, se conformó una muestra intencional no probabilística, priorizando como criterio de selección para la conformación de grupos focales el tipo de oferta. Realizamos trece entrevistas en profundidad y seis grupos focales: dos conformados por estudiantes que participaban activamente de sus centros de estudiantes. Los tipos institucionales considerados fueron: escuelas de circuitos (élite e instituciones dependientes de la universidad), escuelas de gestión privada confesionales, escuelas técnicas y escuelas bachiller común.

2. Continuidad educativa de forma remota

La crisis que provocó la pandemia aceleró el proceso que venía gestándose en torno a la digitalización de la escolarización, lo que incrementó el debate sobre su calidad, eficacia, democratización, meritocracia e idoneidad.¹ En este contexto, gran parte de estudiantes consultados/as sostiene que le resultó dificultoso organizar su rutina escolar. Asimismo, una significativa parte señala que extrañó la sociabilidad y afectividad de la cursada presencial en la escuela, así como las charlas, debates, talleres, laboratorios y actividades especiales extraáulicas: las clases de gimnasia, los recreos, las horas libre, las visitas a la biblioteca, las excursiones y las actividades del centro de estudiantes (en adelante, CE).

Por su parte, la mayoría de docentes y familias relevadas experimentó mayor *burn out*, así como mayor tensión laboral y doméstica que en condiciones normales, dado el aumento de la demanda para utilizar las tecnologías digitales y para acompañar y asesorar a hijos/as y estudiantes, según el caso. Esto se profundizó en el caso de familias de sectores populares urbanos, donde en mayor medida tienden a vivir en viviendas más pequeñas y suelen compartir con mayor frecuencia dispositivos digitales para estudiar, trabajar y entretenerse.

Como desventajas de la escolaridad a distancia en pandemia, los/as docentes señalaron en gran medida el menor *feedback* inmediato de estudiantes (aunque puedan preguntar o comentar por chat o mensajes), el insuficiente dominio de habilidades informáticas y la menor motivación. Si en la enseñanza presencial es difícil estimular actitudes y emociones positivas que mejoren el rendimiento, a distancia esta tendencia se incrementa. Asimismo, una parte de docentes señala que los/as estudiantes se dispersan en mayor medida, es más difícil controlarlos y evaluarlos, lo que deviene en

¹ Más allá del enfoque general, cuando se considera apoyar la educación a distancia, casi nunca se tienen en cuenta las especificidades de escuelas secundarias con orientación técnica o artística, como danza, teatro o artes visuales, donde la presencialidad es muy importante.

una sobrecarga de trabajo docente. En particular porque los *mails* y mensajes a cualquier hora incrementan el estrés y *burnout*.

Según la encuesta a estudiantes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires que realizamos, el 75% recibió consignas o actividades en aulas virtuales, además de videos de sus docentes explicando temas curriculares. Solo el 25% recibió consignas por e-mail o WhatsApp. El 90% se contacta semanalmente con docentes y compañeros/as. El 58% usa una computadora móvil para realizar sus tareas escolares, el 25% utiliza una computadora de escritorio y el 12% su teléfono. El 70% advierte haber aprendido menos que con las clases presenciales y el 75% desea que, de normalizarse la situación, las clases vuelvan a ser como eran antes de la pandemia. No obstante, el 20% quisiera que siga habiendo más clases virtuales y menos presenciales. Una significativa parte coincide en que la comunidad educativa –docentes, directivos/as, cooperadoras y CE– articula coordinadas fundamentales en torno a la construcción de ciudadanía.

En el caso de los CE, continuaron difundiendo informaciones y actividades vía redes sociales como Instagram y mensajería digital como WhatsApp. Una significativa parte de miembros de CE consultados critica el bajo presupuesto gubernamental, en particular respecto a salarios docentes, mantenimiento edilicio y equipamiento tecnológico de las escuelas, así como respecto a la accesibilidad a internet para una gran parte de estudiantes de escuelas públicas que deben compartir datos móviles con otros miembros de su familia, lo que les dificulta seguir el ritmo de las clases y tareas (Linne, 2021).

3. Participación juvenil durante la pandemia: demandas y acciones estudiantiles

3.1. Acciones políticas de estudiantes durante la prepandemia

Dentro del campo de estudios de juventudes, la participación política es una dimensión relevante y tiende a ser abordada desde diversas perspectivas teóricas que

contemplan las formas de movilización, las culturas digitales y las agendas feministas (Chaves, 2009; Alvarado *et al.*, 2021; Elizalde, 2018; Seca, 2020). En el caso argentino, se manifiesta un creciente interés por el estudio de la participación política de las juventudes (Vázquez, Vommaro, Nuñez y Blanco, 2017), que ha dado lugar a investigaciones sobre experiencias escolares, procesos de politización y construcción de la ciudadanía, ubicando a la escuela secundaria en un ámbito central para el ejercicio de los derechos (Larrondo, 2018; Núñez y Litichever, 2015; Núñez y Otero, 2018).

Antes de presentar los datos del proyecto de investigación queremos caracterizar brevemente el momento prepandemia, explorando las dinámicas que había adquirido la participación juvenil. Este marco nos permitirá indagar en los cambios y continuidades en las demandas, así como en la reconfiguración de las acciones estudiantiles.

En 2018 hubo un auge de participación juvenil y del feminismo, denominada “la ola verde”, la cual se sumaba masivamente al reclamo por la legalización del aborto libre, seguro y gratuito que desde 2007 fomentaba la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto. El entusiasmo por continuar con la iniciativa se vio reflejado en las acciones públicas, pero también en el uso del emblemático pañuelo verde atado a mochilas o carteras hasta anudado en balcones, ventanas e, incluso, en bustos emblemáticos en las instituciones². Un dato no menor en este contexto fue la profundización de las demandas vinculadas con la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) en las escuelas secundarias, muchas de las cuales se tensionan con los vínculos que mantienen con las lógicas institucionales y con la formación de docentes que establecen roles más tradicionales en el conocimiento escolar (Del Cerro, 2017).

En contraposición a estas expresiones, se organizaron grupos que se movilaron contra la legalización del aborto (incluso con el uso de pañuelos celestes para contrarrestar la marea verde) como a la educación sexual integral. Estos grupos

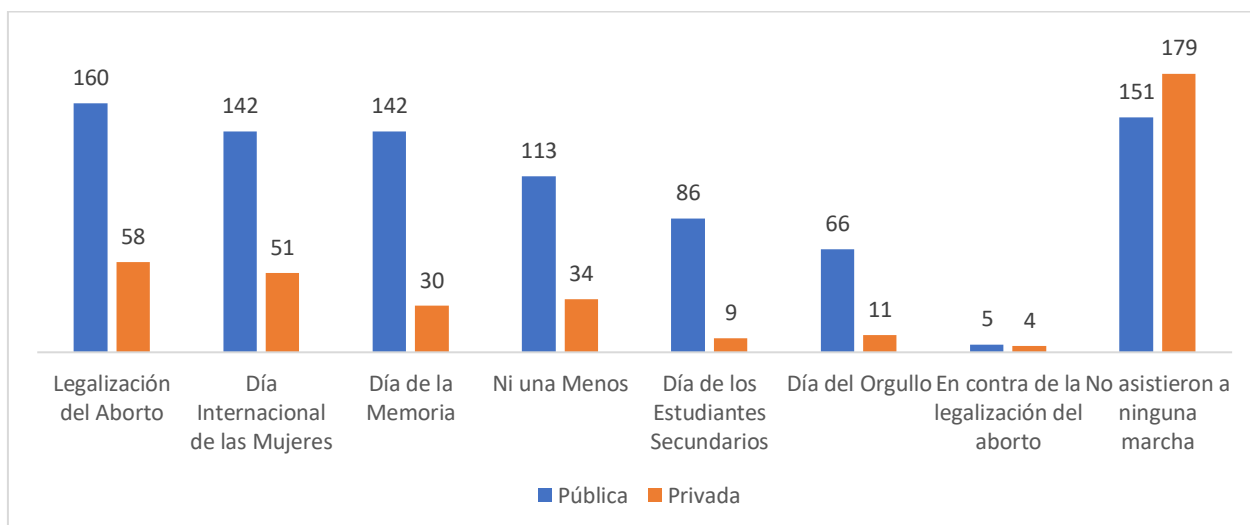
² Durante ese año circularon imágenes de bustos de próceres nacionales como Sarmiento y San Martín con pañuelos verdes anudados en sus cuellos.

replican la campaña “Con mis hijos no te metas” en Argentina, Uruguay, Chile o Perú contra la “ideología de género” (Baez, 2018).

En la investigación nos interesaba explorar la participación juvenil, en particular si en 2019 habían participado de alguna marcha o movilización. En números absolutos, como se observa en el gráfico presentado abajo, el mayor número de respuestas la obtuvo la categoría *No asistí a ninguna marcha*, siendo mayor el número para estudiantes de escuelas privadas. Dentro del resto de opciones, las marchas por la legalización del aborto obtuvieron mayor asistencia en ambos tipos de escuelas, con una fuerte preeminencia de mujeres (196 en total). Luego, sigue la movilización por el 8 de marzo “Día Internacional de las Mujeres” a la que no asistió ningún varón encuestado; 24 de marzo “Día de la Memoria” con 131 mujeres, 35 varones y 6 personas no binarias; 3 de junio “Ni una menos” con 141 mujeres, 2 varones y 6 personas no binarias; 16 de septiembre “Día de los Estudiantes Secundarios” con 74 mujeres, 16 varones y 5 no binarias; Día del Orgullo con 54 mujeres, 16 varones y 7 personas no binarias. Por último, menor asistencia obtuvo la marcha contra la legalización del aborto: 6 mujeres, 2 varones y 1 persona no binaria. Como se observa, las estudiantes de escuelas públicas son quienes más participan en marchas y movilizaciones.

Resulta plausible observar una vinculación entre los derechos humanos y el feminismo en la actual agenda de reivindicaciones y reclamos estudiantiles. Las mujeres asisten más que los varones en todas las marchas. Las movilizaciones con mayor paridad de género son la conmemoración de la “Noche de los Lápices” del 16 de septiembre y otras a favor de los derechos de las personas LGBTQ+.

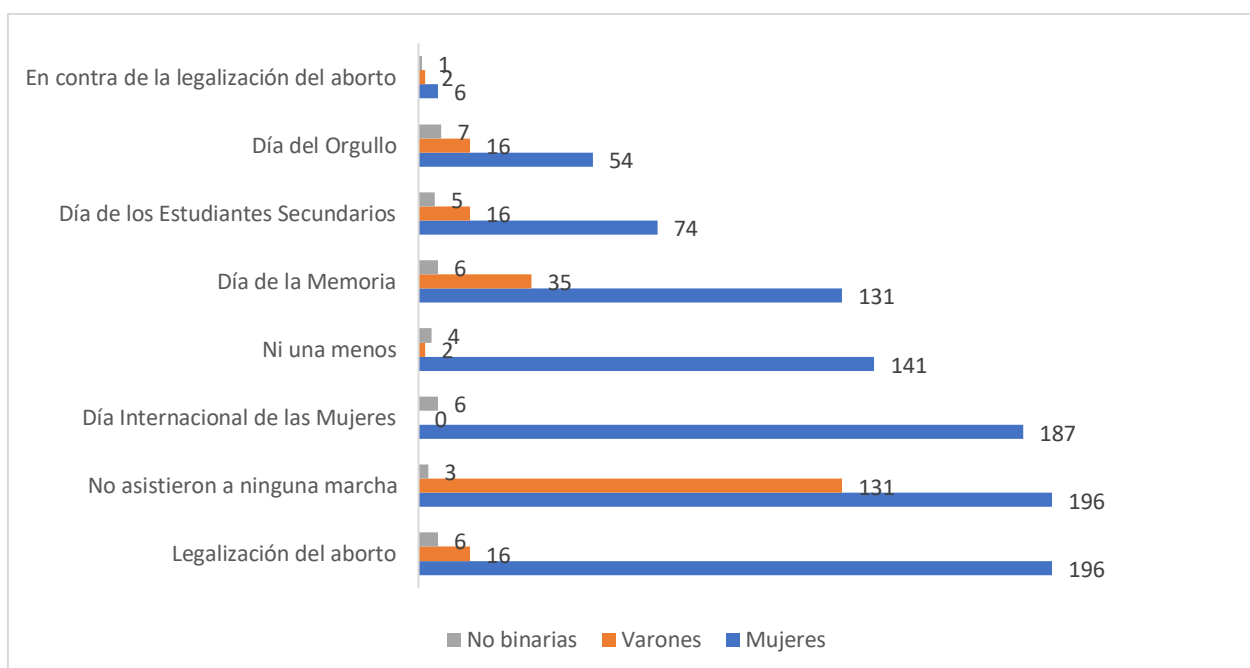
Gráfico 1. Participación en marchas/movilizaciónes durante 2019 según tipo de escuela. Pregunta de respuesta múltiple. Datos en absolutos. Casos: 626



Fuente: Elaboración propia en base a datos Proyecto PICT.

Gráfico 2. Participación en marchas/movilizaciónes durante 2019 según género. Pregunta de respuesta múltiple. Datos absolutos. Casos: 626

Pregunta de respuesta múltiple. Datos absolutos. Casos: 626



Fuente: elaboración propia en base a datos Proyecto PICT.

En esta sintonía podemos inscribir los reclamos y acciones juveniles relacionadas con las reformas de los códigos de vestimenta, que regulan la ropa con la

que deben asistir a la escuela. Un rápido mapeo del repertorio de acciones muestra que en los últimos años cobraron preponderancia acciones denominadas “pollerazos” o “faltazos”,³ que pretendieron dar cuenta de las formas de transitar el espacio escolar que buscan los y las jóvenes en términos de convivencia escolar. Varias investigaciones recopilaron el impacto de distintas experiencias como el Gabinete de ESI, Aula ESI, Espacio ESI y protocolos contra la violencia de género (Del Cerro, 2017). Las acciones se suceden en la escuela, pero también en las cuentas de Instagram, que no sólo vinculan a docentes y estudiantes sino que difuminan el adentro y el afuera escolar, dado que las personas que interactúan pueden o no asistir a la institución.

En un contexto de politización de género en Argentina, las y los estudiantes y docentes protagonizaron estilos novedosos de hacer política al interior de la escuela al apropiarse de las leyes vigentes -el matrimonio igualitario, la ley de identidad de género y la reforma del Código Penal que incorporó la figura de femicidio, un avance respecto a la denominación de "crímenes pasionales"-, para plantear la discusión sobre la vestimenta escolar, que discrimina principalmente a las estudiantes mujeres. Estas cuestiones no sólo tambalearon las posiciones adultocéntricas, sino que interpelaron el carácter androcéntrico de las instituciones y de las mismas investigaciones sobre participación juvenil (Seca, 2020).

Estos avances nos llevan a pensar el impacto que diferentes coyunturas tienen en las instituciones educativas, así como su resonancia. No es lo mismo aplicar una encuesta al inicio de clases, cerca de la marcha del 24 de marzo o del 16 de septiembre. No será similar si estamos en 2018 y 2022, si se trata de un año con elecciones legislativas o nacionales.

³ Acción por la cual un día particular los estudiantes varones concurren a la escuela vestidos con faldas, convencionalmente utilizadas por las mujeres, para solidarizarse por alguna medida represiva en relación con la vestimenta. En el caso del “faltazo” se organizan para encontrarse en la puerta del establecimiento y no ingresar como protesta ante alguna medida.

3.2. El rol de los CE durante la pandemia

Los procesos de transformación en las agendas estudiantiles no son homogéneos para todo el sistema educativo. La presencia de los CE -como uno de los métodos de organización estudiantil- se encuentra más consolidada en las escuelas públicas tradicionales y también en algunas instituciones que dependen de las universidades.⁴

Las dinámicas de organización estudiantil se vieron tan afectadas por la pandemia que la política estudiantil se ha reconfigurado. Incluso en 2020 una marcha emblemática como la del 24 de marzo⁵ fue suspendida y en 2021 contó sólo con la participación de algunos sectores de organismos de derechos humanos, aunque integrantes de varios CE participaron de la actividad “Plantá memoria” impulsada por las Abuelas de Plaza de Mayo junto con otras organizaciones de Derechos Humanos. La pandemia -y el establecimiento del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)- alteró la dinámica de participación de estudiantes en las escuelas. Como consecuencia, los CE debieron repensar las prioridades en términos de acciones y agenda de demandas.

Al igual que en otros países, las primeras movilizaciones fueron protagonizadas por grupos “anticuarentena” que se opusieron al cumplimiento del aislamiento social bajo el pretexto que dicha medida coartaba el derecho a la libertad. A partir de mayo se organizaron concentraciones y marchas alrededor del Obelisco (punto neurálgico de la ciudad) y en otras ciudades del país. Estas movilizaciones de a pie, a veces combinadas con caravanas de autos, en oposición a las restricciones establecidas por el Estado se convirtieron en un contexto de oportunidad política para visibilizar estos grupos y agendas (Vázquez y Cozachcow, 2021).

⁴ Para más información sobre este tema ver, por ejemplo, Otero (2019), quien muestra los cambios en las últimas dos décadas respecto a los reclamos, formas de organización y agrupaciones del CE de una de las escuelas más emblemáticas dependientes de la UBA.

⁵ El 24 de marzo de 1976 sucedió el último golpe de Estado en Argentina. En homenaje a las personas detenidas-desaparecidas y en repudio a la represión y la suspensión de las garantías constitucionales, organismos de derechos humanos, partidos políticos y organizaciones sociales se movilizan cada año con el lema Memoria, Verdad y Justicia.

¿Qué actividades organizaron los CE en este contexto? ¿Cuáles fueron sus principales demandas? En la encuesta les consultamos qué acciones había realizado el CE durante 2020. Se trataba de una pregunta de respuesta múltiple, pudiendo responder todas las opciones que quisieran. El 42% respondió que había organizado una actividad en rechazo a la violencia de género (a nivel nacional, el movimiento feminista suele hacer eventos públicos el 3 de junio, pero también el 25 de noviembre por tratarse del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres). El 39% indicó actividades referidas a la ESI, existiendo un vínculo en las temáticas propuestas, además de una demanda estudiantil creciente por abordar estas cuestiones en un marco institucional, ya que un 81% respondió que estaba de acuerdo con que en la escuela se hable de ESI. Las actividades por el 24 de marzo recibieron un 38% de respuestas.

Además de haber participado en estas acciones, particularmente en la discusión por la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), según las respuestas recogidas encontramos tres grandes cuestiones: el 26% respondió que el CE reclamó más computadoras al Estado; el 18% manifestó que el CE debió intervenir por problemas con algún docente y el 17% expresó que los estudiantes demandaron mayores bolsones de alimentos y viandas. En los grupos focales realizados reivindican, aún en pandemia, el rol del CE como ámbito diferencial en cuanto al ejercicio de derechos en comparación con el nivel primario y espacio de reconfiguración de vínculos:

Es común que se interprete al centro de estudiantes como el instrumento que permite regular las relaciones entre docentes y estudiantes. (Lucía, Escuela bachiller con énfasis en idiomas, barrio de Palermo).

Estar en el centro de estudiantes te da otra mirada en la escuela, ya me tienen vista. Lo primero que hago es ir a preceptoría a saludar, ya me conocen por eso. Mi apellido lo saben todos. (Luciana, Escuela bachiller, barrio de San Cristóbal).

La presencia de este tipo de instancias de representación estudiantil se encuentra presente de manera dispar en el sistema. A nivel general, podemos indicar una marcada diferencia en el nivel de participación a través de los CE según el tipo de institución: de

quienes indicaron que en su escuela no existe este órgano, un 87% pertenecen a escuelas de gestión privada (Núñez, Otero y Quinzani, 2021). Luego de este primer clivaje, y acotando el rango de respuestas a quienes estudian en escuelas que cuentan con CE, encontramos que las temáticas abordadas se diferencian: un 28% de quienes asisten a escuelas de gestión estatal indicaron que el CE realizó acciones por las viandas o bolsones de asistencia alimentaria⁶, sólo un 1% de estudiantes de escuelas privadas respondió en este sentido. Una tendencia similar se encuentra en el desarrollo de actividades relacionadas con la disponibilidad y uso de computadoras: 43% de quienes asisten a escuelas de gestión pública señala que realizaron alguna demanda en relación a este tema, frente a sólo un 2% de las personas que estudian en establecimientos del sector privado. Por otra parte, las y los estudiantes señalan que en esos espacios muchas veces no hay listas⁷ diferentes ni secretarías formales, sino que conforman comisiones abiertas y muchas decisiones son definidas en asambleas o por votación abierta. Es lo que llaman un centro “horizontal” o, incluso “en diagonal”.

3.3. En las calles otra vez

Finalmente, analizamos las dinámicas de organización juvenil durante la pandemia, atravesadas por tres sucesos que activaron reclamos: a) las marchas contra la violencia institucional ante la desaparición –y posterior hallazgo muerto– del joven Facundo Astudillo Castro, luego de ser retenido por la Policía de la Provincia de Buenos Aires el 30 de abril por incumplimiento de la cuarentena⁸; b) las concentraciones de jóvenes trabajadores de las plataformas de reparto a domicilio (Glovo, Rappi, etc.) por

⁶ El bolsón de comida es la distribución del almuerzo que muchos estudiantes toman en las escuelas. Ante la imposibilidad de la presencialidad las instituciones organizaron su distribución en viandas o “bolsas”, pero surgieron varios reclamos.

⁷ Esto no quiere decir que quienes participan del centro de estudiantes no tengan militancia política –de hecho, varias de las personas señalaron que militan en distintos grupos, la mayoría cercanos al kirchnerismo, aunque también hay sectores trotskistas y otros que se consideran “independientes”.

⁸Ver: <https://amnistia.org.ar/confirmacion-de-la-identidad-del-cuerpo-de-facundo-astudillo-castro-amnistia-internacional-exige-al-estado-una-investigacion-efectiva-e-independiente/>

la falta de cumplimiento de sus derechos luego de haber sido declarados como “esenciales” (Vázquez y Cozachcow, 2020) y c) las actividades realizadas durante los debates por la legalización del aborto que se llevaron adelante en el Congreso de la Nación (Núñez, Otero y Quinzani, 2021). Los días 11 y 30 de diciembre diputados y senadores respectivamente votaron a favor de la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo. En ambas fechas, organizaciones feministas, CE y partidos políticos organizaron “vigilias” en las calles linderas al Congreso para esperar los resultados de las votaciones, actividades que convocaron a miles de jóvenes. Finalmente, se sancionó el proyecto que había presentado el Poder Ejecutivo Nacional, con algunas reformas consensuadas en las comisiones parlamentarias. Tal como había ocurrido en 2018, las calles vibraron con la presencia de referentes históricas del feminismo y la masiva asistencia de la “generación *glitter*” (Elizalde, 2019).

En 2020, a pesar de las limitaciones de circulación, pareció irrenunciable la presencia. Vázquez y Cozachcow (2021) destacan que la visibilidad y urgencia del proyecto remarcaron lo indelegable del “estar allí”. Efectivamente, dentro del repertorio de acciones al cual pueden apelar la movilización en las calles resalta como el más confiable para garantizar la sanción de la ley.

4. Reconfiguraciones de la convivencia escolar

4.1 Tensiones en torno a la regulación de los cuerpos juveniles

En este apartado nos interesa analizar la reconfiguración de la convivencia escolar a partir de la situación de aislamiento y distanciamiento social debido al Covid-19. La discusión acerca de la convivencia se instala en las escuelas secundarias en la década de los noventa con la masificación de la escuela secundaria y posterior obligatoriedad. La búsqueda por generar un espacio más democrático e inclusivo que dé lugar a un conjunto más amplio de estudiantes en una institución concebida para unos pocos llevó a revisar los regímenes disciplinarios vigentes y proponer nuevos modos de concebir los vínculos al interior de las escuelas. Pese a este cambio de

concepción entre el régimen de disciplina y el sistema de convivencia hallamos que si bien se promovieron grandes cambios como los que tienen que ver con la mayor participación de las y los estudiantes, una concepción diferente sobre las y los jóvenes, no ya como menores tutelados sino como sujetos de derechos, otros aspectos como la fuerte regulación del cuerpo de las y los jóvenes a partir de las normas, el control permanente y las sanciones, ha permanecido (Litichever, 2010). Decidimos, entonces, poner el foco en este aspecto central del control de los y las estudiantes que tiene que ver con la regulación de sus cuerpos. Así, nos preguntamos qué pasó con la corporalidad estudiantil a partir de la cuarentena.

Para desarrollar este análisis y poder revisar las continuidades y los cambios en torno al cuerpo juvenil (y su regulación) vamos a detenernos en tres tiempos: el previo a la pandemia, el tiempo de aislamiento y el tiempo de una vuelta a la escolaridad en un contexto de distanciamiento.

Tal como hemos analizado en otros trabajos, “la escuela y la pedagogía han tenido un papel central en el proceso de construcción y fabricación de los cuerpos de las y los estudiantes y en la delimitación de las fronteras entre diversas categorías: bello/feo, sano/ insano, limpio/ sucio, correcto/incorrecto” (Litichever, 2019: 137). De esta forma, se configura una normativización del cuerpo, una serie de límites y marcos en los que se legitiman ciertas formas de ser y estar en el mundo. El régimen de disciplina y posteriormente el sistema de convivencia han colaborado en este sentido impartiendo normas tendientes a la regulación. Si bien las y los jóvenes plantean críticas y se rebelan contra las mismas, en las entrevistas y grupos focales realizados en el marco de la investigación las voces de las y los estudiantes nos plantearon la vigencia de este tipo de regulación en las escuelas:

Si estás con una musculosa y la preceptora está de mal humor te dice “al director no le va a gustar. (Estudiante mujer, escuela gestión privada laica)

Ponele que alguien va con las uñas pintadas, ¿puede entrar a la escuela? Sí, entrás, pero después tenés que ir a la tutora y te dan quitaesmalte y te lo tenés que sacar ahí. —¿Y el maquillaje?

También. —Te lo tenés que sacar ahí en la escuela. Sí. Y si lo repetís mucho, después te hacen firmar y a las tres firmas tenés una sanción. (Estudiante mujer, escuela gestión privada católica)

Pese a los cambios producidos en la regulación en las escuelas, que implican el pasaje de un régimen de disciplina más centrado en el control de lo permitido y lo prohibido, a un sistema de convivencia que propone la elaboración colectiva y el acuerdo de normativas que permitan delinear el espacio común, este tipo de exigencias persisten con fuerza. Si bien las normas referidas a la regulación de la apariencia de las y los estudiantes continúan siendo de los aspectos más exigidos (Litichever, 2010), encontramos que, en el último tiempo, aparecen diferencias entre tipos institucionales. En escuelas de gestión privada y más tradicionales se sostienen fuertemente este tipo de normas, pero en otras escuelas, sobre todo de gestión estatal donde las y los estudiantes tienen mayor participación, han pugnado por generar cambios (y muchas veces lo han logrado) vinculados a esta normativa (Litichever y Fridman, 2021). En muchas instituciones a partir de acciones y resistencias coordinadas, como los “shortazos” y “pollerazos”, lograron generar modificaciones en los códigos de vestimenta, batallando porque las reglas sean menos arbitrarias e igualitarias, especialmente en cuestiones de género.

Vemos entonces una cierta continuidad en cuanto al objeto de discusión con respecto a experiencias anteriores de movilización estudiantil, tales como los “melenazos” en los años ‘80 del siglo XX (Manzano, 2011), aunque con la particularidad de que actualmente se registra una marcada articulación con las discusiones y críticas a las jerarquías y desigualdades por motivos de género. De esta forma, los debates en torno al uso de guardapolvos y uniformes, relacionados con el tradicional control disciplinar de los cuerpos (homogeneidad y normalización) se vinculan con las luchas feministas contra los discursos y prácticas patriarcales (desigualdades y exclusiones entre géneros) que problematizan las regulaciones de otras vestimentas o accesorios, tales como las calzas, bermudas y breteles de los corpiños.

En ese momento, la lucha como que ya venía hace bastantes años, o sea, yo entré ese año y se logró, pero en realidad venía siendo de hace años anteriores. En general, lo que se hacía era un pollerazo, o sea, lo que decía el código de vestimenta es que las mujeres no podíamos llevar pollera corta, no podíamos llevar escote, bueno, todas esas cosas obvio totalmente patriarcales, porque a los hombres lo único que se les exigía era no llevar ropa de fútbol, o sea... (...) En general, se hacía eso, era un pollerazo en el que todos los pibes y las pibas nos poníamos la pollera, bueno, fotos, toda la movida. Entonces, no es que se eliminó el código de vestimenta, sino que existe pero lo único que dice es que no se puede llevar ni ojotas ni remeras de fútbol, esas cosas básicas (Estudiante mujer, escuela gestión estatal)

Entonces el aislamiento, encontró a las instituciones educativas en esta disparidad de situaciones; en algunas con un fuerte sostenimiento en la rigidez del control sobre los cuerpos, la apariencia, las formas permitidas de habitar las escuelas y en otras con cambios respecto de estas regulaciones. Nos preguntamos por la fuerza y permanencia de este tipo de normas en el contexto de la educación a distancia, ¿se mantuvieron?, ¿de qué manera?, ¿de qué otras formas se reguló el cuerpo de las y los jóvenes cuando la presencia no estaba dada en las fronteras del espacio escolar?

4.2 Entre la casa y la escuela, presencias y ausencias 2.0

Durante el trabajo de campo realizado en el contexto de aislamiento, pudimos notar cómo en ocasiones esa búsqueda del control de los cuerpos juveniles se extendió al espacio de la clase sincrónica a distancia en la que, cómo estar presente y habitar ese rectángulo de las aplicaciones de videollamada fue un tema de preocupación en varias instituciones. Así como en otras, las y los estudiantes, cuestionaron estos intentos de control apelando a que estaban fuera de la escuela y se trataba de espacios privados.

La persistencia del control del cuerpo por parte de algunas instituciones está tan arraigada que se reconfiguraron normas para prescribir sobre las formas de estar en las clases sincrónicas, en algunos casos se demandó el uso del uniforme, se cuestionó la pertinencia o no de ciertas prendas o de algunas posturas:

Nos pasó de estar en gimnasia y hacía calor y estábamos en top deportivo y calza o short haciendo gimnasia, y estaba el director de gimnasia con la cámara apagada ahí, y una de las profesoras nos dice «Chicas, por favor, las que están en top, pónganse remera» y siguió la clase. (...) «Sí, medio raro», como que está en el Zoom, no dice nada él, le dice a la profesora, tiene la cámara apagada, él no sabemos si está en pijama, si está decente, y nosotras ahí que estamos con calor en nuestras casas no podemos... encima, muy raro todo, como que estoy en top deportivo, estoy haciendo gimnasia, no es que estoy en bikini tirada ahí. (Estudiante mujer, escuela gestión privada católica)

El control también estaba dado en algunas instituciones, en la exigencia de que las y los estudiantes mantuvieran la cámara encendida durante las clases por videollamada. Aunque esto no siempre fue posible porque en muchos casos la calidad de conexión a internet no lo permitía. En este punto, también es interesante que las y los jóvenes encuentran la vuelta para zafar de ciertas regulaciones, tales como apagar la cámara o enfocar de manera tal que no se vea, aducir problemas de conectividad, cortes de luz e internet fueron algunas estrategias que desplegaron ante situaciones de control a las que no quisieron someterse:

Tampoco pueden saber mucho lo que estás haciendo, porque apagás la cámara. Bueno, hay algunos que te dicen «Prendé la cámara», pero como que no hay manera de controlar mucho lo que hacen. (Estudiante mujer, escuela gestión privada católica)

La discrecionalidad en la aplicación de la normativa que hemos analizado en otros espacios (Litichever, 2020), emerge también en este tipo de situaciones, donde la estudiante llama la atención sobre la disparidad intergeneracional y la falta de justicia que acarrea. A la vez, el panóptico de Bentham se reconfigura aún más poderoso en su control en esta modalidad, ¿cómo saber a quién mira el/ la docente desde su propio rectángulo cuando lo espacial está totalmente desconfigurado? ¿Cómo saber quiénes están presentes cuando hay participantes con la cámara apagada? Los/as observadores del aula ya no son visibles y claros. Retomando a Byung-Chul Han (2017), la sociedad de la transparencia no implica el final del panóptico de la sociedad disciplinaria, aquel con un punto de mira central desde el que controlar a cada individuo, sino que inaugura un nuevo panóptico digital que no vigila desde un único centro, sino

que la vigilancia puede producirse desde todos lados, convirtiéndose en un dispositivo más eficaz.

También hubo estudiantes que limitaron las normas a la frontera edilicia y aprovecharon para lucir en sus hogares tal como quisieron, a sabiendas que eran pautas no aceptadas por las normas escolares. Es decir, el resquebrajamiento de las fronteras entre los espacios públicos y privados, como parte del proceso de declive de las instituciones de la modernidad (Dubet, 2005), se vio tensionado durante las clases en pandemia frente a la dificultad de recrear las reglas y normas vigentes en otras modalidades de encuentro. El “detrás de escena” (Goffman, 1997) que las personas buscan mantener alejado de quienes no son parte del grupo íntimo y que las instituciones insisten en su reclusión doméstica, participó de múltiples formas en las experiencias escolares durante el aislamiento, tal como relata un estudiante:

No me dejarían tener el pelo tan largo si estuviera en la presencialidad. (Estudiante varón, escuela gestión privada).

Pero la escuela también es un espacio de encuentro, de encuentro con otros y otras, entre los que hay miradas, roces, abrazos y a veces también trompadas. Estas cuestiones de cercanía con otro, otra, fueron de los aspectos que las y los estudiantes mencionaron extrañar más durante el aislamiento en sus hogares. En esa añoranza fueron viendo cómo acompañarse e intentar recuperar ese estar con otros y otras:

Hay muchos compañeros que no prendían las cámaras y, lo entiendo, pero los extraño. (Estudiante mujer, escuela gestión privada laica)

Escuché que en otras clases hubo chicos como que faltaron o perdieron el vínculo, pero como éramos una clase chica, cuando alguien perdía contacto, le decíamos «No, vení a clase», era como mucho más un sentimiento de comunidad que estaba copado (Estudiante varón, escuela gestión privada católica)

Se extraña mucho el contacto. Ser 15 o 20 pibes dentro de un aula. En lo personal, extraño mucho el debate con profesores y compañeros. (...) También extraño los recreos y ranchar con los amigos”. (Estudiante varón, escuela gestión pública laica)

Antes la hora libre era estar con tus amigos, ahora la hora libre es estar sola (Estudiante mujer, escuela gestión privada laica).

El contraste entre estar con otros y otras y estar solos se hizo notar entre las y los jóvenes. La escuela, que tal como lo hemos analizado en otros espacios (Núñez y Litichever, 2015) cobra sentido para muchos y muchas jóvenes por lo que brinda en su temporalidad presente en tanto espacio de socialización y no solo como proyección a futuro para seguir estudiando o conseguir un trabajo, se vio fuertemente reconfigurada y lo académico pasó a ocupar todo el espacio.

La escuela se convirtió en el dictado de clases, la elaboración de trabajos prácticos y perdió el pasillo, el encuentro, el intercambio. Aunque también, tal como lo manifiestan algunos estudiantes, se afianzaron vínculos y comenzaron a acompañarse en ese tránsito con otros/as compañeros/as con quienes no solían interactuar y mediados por el cumplimiento escolar empezaron a desplegarse otras relaciones (Litichever y Fridman, 2021).

Estudiante 1: en mi curso, la forma que tenemos para aprender, (...) nos sentamos mucho en círculo y debatimos muchísimo (...)o sea, es muy social la clase. Y ahora con esto se volvió refrío, es como que me falta mi curso, digo, siento que estoy cursando sola totalmente. Y aunque alguno mete algún comentario que otro, no es lo mismo que estar todos juntos en un aula, obviamente.

Estudiante 2: no es lo mismo hacer un debate virtual que cara a cara. Pero además también se perdió el hecho de estar en la clase, la situación de estar en la clase, de que alguien haga un comentario gracioso y todos empezar a reírnos y finalmente que nos terminen retando, pero que sea un momento divertido. (Entrevista grupal, estudiantes mujeres, escuelas gestión privadas laicas)

Mis amigos del colegio son las personas más cercanas que tengo y si no hubiera tenido clases presenciales no los conocería y me parece que eso es remarcable y necesario, sociabilizar y eso sólo se puede hacer en un lugar donde estén todos. (Entrevista grupal, estudiante varón, escuela gestión pública preuniversitaria)

Encontramos que el sostenimiento de los vínculos (pedagógicos y grupales), fue una preocupación compartida por la mayoría de los y las estudiantes que se generó fundamentalmente a través de grupos en redes sociales o los Centros de Estudiantes, mientras que los encuentros intergeneracionales por fuera de lo curricular se vieron debilitados ante la ausencia del espacio escolar presencial. Si bien en algunos casos

mencionaron haber convocado a sus compañeros y compañeras de curso para encontrarse y conversar, o con el objetivo de que se conecten en las clases sincrónicas, los contactos con los/as profesores/as eran muy diversos, ya que presentaron tanto encuentros virtuales semanales como envío de actividades sin explicación o fundamentación.

Se sintió la falta de esa corporalidad conjunta, colectiva tanto en la escuela como en otros ámbitos que las y los jóvenes solían habitar. En este sentido, es interesante el relato que nos hace una estudiante respecto de cómo extraña el ir a marchas:

Es mágico, no sé cómo explicarlo. Siento que se genera una hermandad implícita en la gente que está hay un cuidado del otro que es distinto, el cantar, el agite, el contacto humano siento que son re lindas las marchas sentís que realmente hay esperanzas, que hay una posibilidad de cambio (Estudiante mujer, escuela gestión privada laica)

Los conflictos escolares fueron reinterpretados frente a esta coyuntura. La ausencia de simultaneidad física generó que situaciones propias del cotidiano escolar, como peleas, accidentes y tensiones alrededor del orden áulico, no se presentaran en su forma habitual. Esto generó nuevos conflictos y tensionó las desiguales condiciones de vida e institucionales, como las conexiones simultáneas en una misma habitación o la ausencia de dispositivos y accesibilidad al espacio virtual. A su vez, la mirada, como fuente habitual de conflictos (Di Napoli, 2016), fue revalorizada frente a la imposibilidad de ver y reconocer los estados emocionales y anímicos ajenos. Las situaciones conflictivas novedosas como el “hackeo” de espacios escolares virtuales, o el cuestionamiento de familiares con respecto a las prácticas de enseñanza que pudieron observar a través de las plataformas, ponen en tensión los modelos establecidos de regulación de los vínculos para construir nuevas lógicas de encuentro, control y cuidado.

Estudiante 1 —[...] en tema virtualidad, hace poco también pasó que una profesora se enojó con un compañero porque sintió que le faltó al respeto o algo así, que no quedó muy claro. [...] Nos dio un trabajo para hacer, nos dijo que veamos unos tres, cuatro videos, pero nunca explicó lo que íbamos a hacer en clase, entonces, al día siguiente nos unimos todos al Meet y dijo «Bueno, les doy estas seis preguntas para hacer en 40 minutos en parejas», y entre una cosa y la otra nos quedaban solo 15 minutos para hacer todo el trabajo completo. Y

bueno, discutimos con la profesora, todo de manera respetuosa, pero parece que interpretó que un compañero le dijo algo...

Estudiante 2 —[...] también porque este compañero, al que finalmente le terminó poniendo una nota de disciplina, se había unido como 20 minutos más tarde o más[...] ella le dice «No te podés unir ahora, me estás tomando del pelo, te voy a poner ausente» y él le dijo algo como «Bueh, chau» y se fue. O sea, estuvo mal, fue una falta de respeto, pero bueno... [...] tenemos una aplicación que es como un registro virtual donde nos ponen todas las notas y las tareas. (Entrevista grupal, estudiantes varón y mujer, escuela gestión privada laica)

4.3 El encuentro mediado: entre la distancia y el barbijo

Luego del aislamiento vino el distanciamiento, un cambio en la política sanitaria que también generó modificaciones en las formas escolares. En medio de intensos debates sobre su pertinencia e implementación, que involucraron tanto cuestiones epidemiológicas como pedagógicas, se retornó a la presencialidad, pero no a la vieja presencialidad conocida, sino en forma de burbujas y repleta de protocolos sanitarios, por lo que nos preguntamos: ¿qué impactos tienen estas nuevas modalidades de presencia en la convivencia? ¿Cómo se reconfiguran los vínculos con otros y otras en este nuevo marco? ¿Cómo es el encuentro cuando está mediado por la distancia y el barbijo? ¿Qué pasa con la gestualidad?

Durante el trabajo de campo en 2020, se encontraban en revisión las estrategias de sostenimiento o revinculación escolar, según el desempeño en las actividades y la frecuencia de las comunicaciones. Los criterios no se basaban exclusivamente en la trayectoria escolar, sino que se incorporaron al análisis cuestiones relacionadas con la salud (si los y las estudiantes padecían alguna enfermedad o vivían con personas con patologías de riesgo), las formas de traslado a la institución. Por ello, les consultamos a las y los estudiantes cómo imaginaban la vuelta a las clases presenciales y cómo estaban resultando las instancias de revinculación:

A mí me encantaría saludar a mis profesores, es el último año, me gustaría volver cómo sea, estar ahí con mis compañeros y docentes, tomar unos mates y no mucho más. Volvería para estar ahí, recorrer el colegio una última vez, charlar con docentes y compañeros, y no mucho más. El funcionamiento como comunidad educativa es

fundamental y es de lo que más se extraña (Estudiante varón, escuela gestión estatal)

Lo que fue raro es que me tocó con gente con la que no tengo tanta afinidad, mis más amigos están en el otro grupo, las armaron por los niveles de inglés. (Estudiante mujer, escuela gestión privada laica)

Pese a la importancia que las y los estudiantes destacaron respecto de la falta de encuentro con otros y otras durante el período de aislamiento, el armado de las burbujas no pareció, por lo general, considerar estos vínculos. Por el contrario, se ajustaron a criterios ajenos a las afinidades: el orden alfabético, distintos niveles o grado de conocimientos respecto de la segunda lengua, organizaciones familiares. Pero no apareció la consulta a las y los jóvenes según sus preferencias o necesidades.

Si bien las y los jóvenes parecieron valorar la posibilidad de encuentro, el mismo no tuvo que ver con las modalidades que conocían, el tener que respetar distancia (a la vieja usanza normalista) impidió el abrazo, el roce tan añorado. La gestualidad por su parte quedó recortada a la mirada, ocultando las sonrisas, las muecas. De todos modos, a partir de lo recabado en conversaciones informales con estudiantes, estos espacios de reencuentro, aunque bien distintos a los conocidos y añorados, son esperados y valorados por lo que traen del tiempo compartido, el cruce de miradas, la caminata acompañada a la parada de colectivo.

5. Conclusiones

En relación con las demandas y acciones juveniles durante la pandemia, el trabajo muestra la reconfiguración de las acciones estudiantiles. Por un lado, los CE adquirieron otro rol como soporte de la experiencia juvenil en tiempos de ausencia de presencialidad e hibridación de las propuestas institucionales. Si bien el CE no siempre es promovido por las instituciones ni se encuentra presente en todas las instituciones, funcionó para muchos y muchas estudiantes como ámbito de refugio juvenil, de encuentro, de sostén y vínculo con docentes y autoridades.

La pandemia funciona como bisagra en cuanto a las formas de participación juvenil en la secundaria: aspectos como pasar por las aulas, las asambleas y sentadas,

las marchas e incluso las tomas de escuelas, que formaban parte de un “saber hacer” de los CE, debieron dejar de realizarse. En un primer momento, la mayoría de las actividades se virtualizaron y los *memes*, *flyers* y *stickers* poblaron las redes como WhatsApp e Instagram. En este periodo, los CE profundizaron su carácter inestable. En estos ámbitos fueron más visibles las tensiones entre la anterior necesidad de proximidad espacial y la actual de distanciamiento espacial y proximidad social, donde el hecho de estar con otros/as en el mismo espacio pierde valor (Martucelli, 2021).

El interrogante es cuánto de estas dinámicas se verán afectadas a partir de ahora. Tal como sostienen Vázquez y Cozachcow (2021), los debates sobre la crisis de la pandemia se dieron desde aspectos sanitarios, económicos y sociales, pero en mucha menor medida desde la pérdida del espacio público. Sin embargo, particularmente en el año 2021 en la medida en que se extendió el proceso de vacunación, la dinámica de movilización pareciera recuperar algo del espacio público como en el caso de la sanción de la ley IVE en diciembre de 2020. En este año de elecciones nacionales y ante la imposibilidad de extender mandatos como había ocurrido el año anterior, posiblemente veamos instancias de mayor ocupación del espacio público, apelando a nuevas dinámicas.

El análisis respecto de la convivencia escolar nos permitió identificar cambios y continuidades en la misma a partir de la pandemia y el aislamiento establecido. Si la preocupación por el cuerpo juvenil siempre fue un aspecto al que la escuela le puso mucha atención, hallamos que en gran medida se mantuvo, así como las y los estudiantes también buscaron aprovechar los intersticios entre el espacio escolar y el espacio doméstico para “quebrar” ciertas pautas. Esa norma total que intentaba imponerse en algunas instituciones generando un barrera en la puerta de la escuela, donde atravesarla implicaba desmaquillarse, corregir el vestuario o volver al uniforme para convertirse en alumno/a, necesariamente se ablandó, aunque en ocasiones se buscó sostener a través de los mecanismos de control que se habilitaron con las nuevas tecnologías.

Las y los jóvenes extrañaron la cercanía de los cuerpos y en ese extrañarse fueron buscando nuevas formas de vincularse, así los vínculos intra estudiantes parecieron reforzarse, buscar acompañarse y colaborar unos/as con otros/as pasándose respuestas, trabajos prácticos o estando atentos de las necesidades de los/as otros/as (Litichever y Fridman, 2021).

Resulta interesante seguir indagando cómo continúan los vínculos en las escuelas más acotados en tiempo y espacio con respecto al edificio escolar, con cursos más pequeños y sosteniendo complejas distancias, cuánto de lo desarrollado en ese tiempo previo se reversiona y de qué manera en la escuela actual. Además, cabe la pregunta por las nuevas normas que impactan directamente sobre los cuerpos en la escuela, la forma correcta de usar el barbijo, la distancia necesaria, las medidas de prevención y la atención a los síntomas.

6. Referencias bibliográficas

- Alvarado, S., Vommaro, P., Patiño, J. & Borelli, S. (2021). Estudios de juventudes: una revisión de investigaciones en Argentina, Brasil y Colombia, 2011-2019. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 19(2), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4545>
- Báez, J. (2018). "Pedagogía de la visibilidad". Experiencias escolares de jóvenes en una escuela secundaria pública de la Ciudad de Buenos Aires. *Cadernos Pagu*, 53. <https://doi.org/10.1590/18094449201800530013>
- Chaves, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales. *Papeles de trabajo IDAES-UNSAM*, 1-111.
- Chervin, M. (2020). Géneros y activismo estudiantil secundario. La mediación institucional en los procesos de politización en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. *V Jornadas de Investigadorxs en Formación*, 7 a 9 de octubre de 2020, IDES.

- Del Cerro, C. (2017). Del #NiUnamenos a la regulación de la vestimenta escolar: nuevos estilos de participación política juvenil. In: Orce, V. (comp.), *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Di Napoli, P. (2016) Entre la escuela, las redes sociales y los espacios de ocio nocturno. Los conflictos entre jóvenes de educación secundaria. *Argumentos: revista de crítica social*, 18, 338-366.
- Dubet, F. (2005) ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? *Revista Colombiana de Sociología*, 25, 63-80.
- Elizalde, S. (2018). Contextos que hablan. Revisiones del vínculo género/juventud: del caso María Soledad al #NiUnaMenos. *Última Década*, 50, 157-179.
- Goffman, E. (1997) [1959]. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Han, B. (2017) *La sociedad de la transparencia*. Herder.
- Larrondo, M. (2018). La militancia estudiantil secundaria durante el kirchnerismo y el triunfo de Cambiemos. 2009-2017. *Ánfora*, 25, 71-98.
- Linne, J. (2021). La educación del siglo XXI en tiempos de pandemia. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 32(62). <https://doi.org/10.33255/3262/977>
- Litichever, L. (2020) Sacate la gorra que estás en la escuela. Modos de estar en las escuelas. En M. Southwell (comp.), *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria* (127-152). UNIFE editorial. <https://editorial.unife.edu.ar/coleccion/investigaciones/hacer-posible-la-escuela-v%C3%ADnculos-generacionales-en-la-secundaria-detail?fbclid=IwAR1QuQ4quTukT1JNyxMb2VAXKpnZ8qmw0gM6x6BBba0Hu2xH7dWUGNtgykc>

- (2019) De la Sociedad disciplinaria a la sociedad de la transparencia. Los cambios en los modos de resolución de los conflictos en las escuelas. Colección Redes de Tinta Diálogos Pedagógicos. Ministerio de Educación de Santa Fe-FLACSO- Argentina. Vol. 3. <https://www.flacso.org.ar/publicaciones/desafios-para-una-educacion-emancipadora/>
- (2010). Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO Argentina.
- Litichever, L. y Fridman, D. (2021) Convivencia escolar antes y durante la pandemia desde los y las estudiantes. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*. 2021. En prensa.
- Manzano, V. (2011) Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. *Propuesta Educativa*, (35), 41-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041706005>
- Martuccelli, D. (2021). La gestión anti-sociológica y tecno-experta de la pandemia del Covid-19. *Papeles del CEIC*, 246(1), 1-16.
- Núñez, P.; Otero, E. y Quinzani, G. (2021). “La plaza, la calle y el Google Classroom”. En La Nación Trabajadora <https://lanaciontrabajadora.com/ensayo/plaza-calle-classroom/>
- Núñez, P. y Otero, E. (2018). Demandas y acciones políticas en la agenda del movimiento estudiantil secundario. El caso de una escuela preuniversitaria de la Ciudad de Buenos Aires. En AA.VV., *Políticas de juventudes y participación política. Perspectivas, agendas y ámbitos de militancia*, pp. 29-48.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2016). Ser joven en la escuela: temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina. *Psicoperspectivas*, 16, 91-102.

- Otero, E. (2019). La política estudiantil en movimiento. Un estudio sobre las agrupaciones políticas en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Reseña de tesis. *Propuesta Educativa*, 2, 219-222.
- Seca, M. (2019). "Estamos haciendo historia": activismos juveniles por el derecho al aborto en Mendoza (Argentina). *Activismos feministas jóvenes*, 79.
- Vázquez, M. y Cozachcow, A. (2021). Juventudes, militancias y partidos en gestiones de gobierno subnacionales (2007-2015). Interpretaciones a partir del Partido Socialista en Santa Fe y del PRO en la CABA. El vínculo de jóvenes argentinx con la política entre dos paradigmas de Estado. En AA. VV., *La buena voluntad El vínculo de jóvenes argentinx con la política entre dos paradigmas de Estado*, pp. 183-206.
- Vázquez, M.; Vommaro, P.; Nuñez, P. y Blanco, R. (2021). Experiências políticas em escolas secundárias da cidade de Buenos Aires (Argentina): demandas, áreas e fronteiras na participação dos estudantes. *Educ. Soc.*, 42.