**Distancias sensibles y significantes:**

**escuelas secundarias y comunicación como escenarios conflictivos.**

Eje 6 | Necesidades organizacionales y respuestas integradas de la comunicación- Educomunicación

Tipo: Mesas de ponencias.

***Salguero Myers, Katrina A.*** *IECET (CONICET y UNC); FCC Y FCS (UNC)*

*Río Tercero, Córdoba*

*katrimyers@hotmail.com**.****Serra, Francisco*** *Escuela de Historia, FFYH (UNC)*

*Río Tercero, Córdoba*

*panchoserra@gmail.com**.*

Ponencia: Avances / Pedagógicas/ Resultados de Investigación o Experiencias Metodológicas/ Buenas Prácticas o Abordajes Institucionales e Interdisciplinarios.

Palabras claves: escuelas secundarias, conflictos, malestar, comunicación.

**Resumen**

La presente ponencia sistematiza el trabajo de campo –en clave de investigación de posgrado- y el trabajo diario –como educadoras- desarrollado por los autores, en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. El trabajo se propone presentar una serie de interrogantes sobre las formas y tensiones emergentes en la comunicación existente en algunas escuelas secundarias. Particularmente queremos referir a la comunicación y a las escuelas como territorios con un marcado carácter conflictivo producto, en parte, de desigualdades y distancias sensibles y significantes construidas histórica y socialmente que adquieren renovada centralidad en el contexto actual de educación mediada tecnológicamente por la pandemia de COVID-19.

Entendemos que existen tensiones semánticas y sensibles que configuran distancias entre las experiencias de los educadores y las educandas en las escuelas como entornos comunicativos. Y dichas tensiones, no encuentran espacios/tiempos de expresión propios, soberanos, legítimos y, en cambio, se presentifican como malestar, expresándose desordenadamente entre las grietas del mundo comunicativo cotidiano escolar. Por ello recorreremos tres tensiones que configuran las experiencias, para reflexionar sobre los afectos y distancias sensibles que se construyen en las escuelas secundarias estudiadas, leídas a la luz del presente “virtual”.

**Introducción**

La presente ponencia sistematiza el trabajo de campo –en clave de investigación de posgrado- y el trabajo diario –como educadoras- desarrollado por los autores, en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. El trabajo se propone presentar una serie de interrogantes sobre las complejidades que configuran las experiencias educativas en algunas escuelas secundarias. Particularmente queremos referir a la comunicación y a las escuelas como territorios con un marcado carácter tensivo producto, en parte, de desigualdades y distancias sensibles y significantes construidas histórica y socialmente, que adquieren nueva relevancia en el presente. Así, desde una perspectiva cultural y materialista, proponemos desde el campo de la comunicación un estudio sobre cómo distintas dimensiones de tensión de sentidos y sentimientos configuran el campo escolar como fuertemente conflictivo, y habitado por malestares. Nos nutrimos, por ello, de los ricos campos de reflexión que se construyen en el cruce de comunicación y educación (Carli, 2000; Da Porta, 2011; Huergo, 2015).

Esta propuesta, bosquejada a comienzo del año, se ha visto fuertemente interpelada por nuestra experiencia laboral en contexto de pandemia. La comunicación, la educación y la virtualidad construyen nuevos escenarios de indagación que, a comienzos de año, eran impensables. Aunque también veremos en esta oportunidad algunas continuidades que merecen ser reflexionadas.

Para caracterizar la comunicación que ocurría en las escuelas secundarias y las experiencias que se construyen en ese entramado, no resultaron útiles conceptos “representaciones”, ya que sentimos que tal ingreso construía lugares simplistas de lectura, homogeneizaba y transformaba en “imágenes” estáticas o ideas cerradas, a relaciones que eran complejas, abiertas, cambiantes. Por esa razón, comenzamos el análisis, no ya por la aseveración segura de un rasgo común, sino por el ingreso a su complejidad, entendidas como *tensiones* que hacen, del denso entramado de lo real, una textura móvil, desgarrada, discontinua.

Empíricamente, hay dos grandes *tipos de escuelas secundarias* que hemos estudiado: escuelas de gestión estatal grandes, donde podíamos pasar casi desapercibidas, habitar espacios, salas reuniones, sin que nadie supiera exactamente qué hacíamos ahí, profe de qué somos, y sin que fuera de mayor preocupación[[1]](#footnote-1). En este tipo de escuela, fue un gran desafío conseguir la atención que necesitábamos, encontrar respuestas a nuestras preguntas, comprender el funcionamiento colectivo e institucional. Otra gran tipología fueron instituciones secundarias de gestión privada[[2]](#footnote-2), pequeñas, en que el proceso de trabajo y reflexión suele ser el opuesto: intentar escapar a la mirada atenta de una comunidad muy pequeña, muy “íntima” y cercana, que estaba al tanto de todo lo que hacíamos.

En estos dos tipos de escuelas nos preguntamos por las distancias sensibles y significantes, por las escuelas como entornos comunicativos para dos de sus actores centrales: educadores y estudiantes. Y vamos a presentar tres tensiones constituyentes de las experiencias: tensiones en las temporalidades, tensiones en torno a la inclusión educativa, y tensiones en torno a lo universal y lo particular. Hemos elegido dimensiones que se han hecho aún más relevantes en el transcurso de este año de trabajo. Pero, además, han situado a la comunicación como lógica de construcción de lo común en un lugar que entendemos central. Veremos cómo estas tensiones se presentifican como *malestar*, expresándose desordenadamente entre las grietas del mundo comunicativo escolar.

Metodológicamente, basamos parte de este escrito en las conclusiones elaboradas por la Mgter. Katrina Salguero Myers (2018) en su tesis de maestría. Pero además hemos dado continuidad y profundidad empírica y teórica a esto en el proceso de trabajo docente, indagación y debate colectivo.

1. **Tensiones entre temporalidades para los actores escolares**

*1.a. Las escuelas de la co-presencia corporal*

La primera dimensión que vamos a recuperar para describir el espacio comunicacional en las escuelas estudiadas eran las diferencias concepciones sobre el *tiempo*.

Las docentes en las instituciones que hemos estudiado expresaban un principio temporal que explicaba y organizaba fuertemente sus experiencias: una clara crítica a las escuelas del presente, es decir, una disconformidad con las instituciones, políticas, estudiantes y/o familias con las que trabajaban. El presente no era tan bueno como el pasado, las escuelas no son lo que eran, los estudiantes tampoco, y la tarea de educar, menos. A algunos pocos profesionales les preocupaba -como un directivo y una Coordinadora de Curso de un Instituto privado- esta nostalgia pesimista como actitud y matriz de interpretación del presente. Para el resto de las profesionales entrevistadas, era un estado de cosas.

[antes] respetaban más al docente y valoraban más la escuela. Ahora es como que no se valora la escuela, no le ven, ellos a lo mejor no hacen lo posible para terminarla para buscar una mejor calidad de vida cuando se reciban porque todavía no entienden que teniendo un título secundario pueden acceder a un trabajo mejor. Se conforman con poco. (Entrevista, Profesora de un IPEM)

Porque la sociedad ha cambiado, o sea, los valores, la ley del menor esfuerzo, el no interesarse por, no sé, por aprender, estar más interesado por cuestiones, no sé, materiales, qué sé yo, la sociedad ha cambiado y por ende han cambiado los chicos (Entrevista, Profesora de un Instituto Privado)

Desde una perspectiva cultural y materialista, debimos relacionar estos sentidos en los discursos docentes con algunas dimensiones materiales de sus prácticas, con los procesos que dejaban huellas en esos discursos. Uno de estos fue, a nuestro entender, las definiciones escolares, normativas, legislativas, teóricas, que se construían y circulaban afirmativamente en la cultura como misiones y horizontes de la educación escolar secundaria, que no dejaban de ser expresiones de deseo, expresiones idealistas. Y creemos que *esas definiciones ideales no encontraban sutura en las prácticas necesariamente situadas de sus agentes*. Si analizamos, por ejemplo, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se proponen objetivos que difícilmente pueden ser saldados –sin contradicciones- en la experiencia profesional de cada profesor.

Pero, además, los docentes como trabajadores desarrollaban sus prácticas en períodos largos de tiempo -25 o 30 años- que necesariamente, por la existencia de una historia no estática, modificaban sus contextos de intervención profesional. La nostalgia que expresaban los docentes como matriz de interpretación de las falencias escolares, entonces, les permitía construir marcos de interpretación de las propias prácticas profesionales e institucionales, y era así una manera de lidiar con las *frustraciones y descontentos del presente.*

Los jóvenes estudiantes, por su lado, expresaban en sus discursos temporalidades más difusas, pero sin dudas centradas en el “hoy”. La mayoría organizaba su experiencia en términos de actualidad y de biografía, sin la nostalgia comparativa de sus profesores: materias, desafíos, amigos, clases, buenos y malos docentes. Todos en tiempo presente. En algunos casos, vinculaban sus vivencias en la escuela a un proyecto futuro de trabajo o de familia.

La obligatoriedad escolar es un principio normativo que prevé, o debería prever, en sus fundamentos esta realidad: quieran o no, sea parte de su proyecto de vida o no lo sea, la educación es un imperativo para todos los jóvenes. Pero también, la dimensión presente en los discursos de los estudiantes se anclaba en otra definición socialmente hegemónica: las escuelas como *tránsito hacia* -rasgo que vimos en el capítulo anterior-. Para los jóvenes, ser estudiantes era un fenómeno necesariamente transitorio, porque estaba ocurriendo pero iba a terminar.

Por último, el pasado, el futuro y el presente en el discurso de los estudiantes era eminentemente personal: sus cambios de escuelas, sus amigos, sus momentos malos o buenos, sus alejamientos y sus victorias, sus sueños o proyectos, estaban necesariamente atados a su individualidad.

Así, encontramos *temporalidades* diferenciales entre los actores escolares. Por un lado, los docentes *significaban* su trabajo en las escuelas necesariamente por períodos largos, que no encontraban los designios ideales de la escolaridad en sus experiencias presentes, pero que permanecían y permanecerán allí, recurriendo a un pasado mejor pero no un pasado histórico “explicativo”, como forma de sutura de las contradicciones. Estudiantes, por otro lado, como actores en tránsito, que vivenciaban la escuela en sentido biográfico, aunque algunos orientados semánticamente al futuro, con intereses parcializados respecto a lo que allí sucedía o no.

*1.b. En las escuelas de la educación virtual*

La dimensión temporal de la mirada de los actores escolares sin duda deberá ser re-cuestionada en el contexto post-pandémico. ¿Será, ahora sí, el pasado próximo mejor que el presente? ¿Cómo construirán sus temporalidades estudiantes y docentes que han vivenciado sin dudas este año y sus condiciones materiales de formas tan disímiles? ¿Cómo condiciona la virtualidad la percepción del tiempo?

Desde la mirada de las docentes, podemos afirmar que el trabajo desde casa y con la lógica propuesta por el Estado, ha implicado una sensación compleja de siempre estar llegando tarde, de siempre estar en deuda, de siempre estar en horario laboral. Mucho de esto se va a debatir seguramente en los años venideros. Pero las trabajadoras hoy hemos cambiado nuestra mirada del pasado próximo, algunas anhelándolo, otras deseando que no vuelva. Pero también y a la vez nos hemos constituido en trabajadoras en deuda: siempre debiendo un trabajo, una guía, una corrección.

¿Cómo se relaciona la continuidad temporal y espacial de lo virtual con esta experiencia de trabajo? ¿Cómo nos ha modificado el entorno digital como espacio de comunicación educativa? ¿Qué perdimos cuando perdimos el entorno de co-presencia?

1. **Tensiones en torno a la “inclusión educativa”**

*2.a. En las escuelas de la co-presencia corporal*

Otro campo semántico y sensible que organizaba las experiencias en las escuelas estudiadas era la inclusión educativa. Entre las modificaciones que atravesaron las escuelas secundarias estudiadas en los últimos 15 años, se encuentra en un lugar preponderante el mandato de “inclusión”. Esta, se relaciona a procesos socio-económicos de exclusión social heredados de los años de neoliberalismo y creciente pobreza, pero también a cambios normativos que llevaron a la obligatoriedad de los seis años de escuela secundaria, sancionada en la Ley, sumado las políticas provinciales y nacionales que intentaban luego garantizar esa inclusión.

La inclusión educativa no puede ser resumida a “tasas de escolarización” mayores. Habla de una modificación de las lógicas de funcionamiento escolar general, que eran referenciadas exclusivamente por los docentes. Aunque efectivamente aumentaron los índices de escolarización secundaria[[3]](#footnote-3) desde el 2001 en adelante, el mandato de inclusión existe hasta el día de hoy de formas fragmentarias y conflictivas en las instituciones. Este mandato de inclusión expresa su poder en estas instituciones de formas diferenciales, reflejada en los discursos de los actores y otras normativas, pero, sobre todo, determinando un campo de posibilidades para las prácticas escolares.

Una de las modificaciones materiales para ambas instituciones en estudio, fue la aparición de la llamada “tercera materia”, y la definición de un nuevo cargo escolar, asociado a un nuevo rol: el coordinador de curso. Ambas dimensiones implicaban un trabajo llamativamente diferente en cada escuela y por cada forma de gestión, es decir que la definición general de la Ley se configuraba de formas radicalmente distintas, situadas y desiguales. Los institutos privados, por ejemplo, no tenían exigencias en su funcionamiento material cotidiano para garantizar el mandato de la inclusión educativa. Mecanismos como el arancelamiento, la posibilidad de “prescindir” de repitentes, las entrevistas de admisión a estudiantes; eran todas dimensiones limitantes de la llamada “inclusión”.

Las prácticas, discursos y sentimientos en el IPEM eran bastante distintas en torno a la inclusión: además de todas las políticas educativas focalizadas, la inclusión educativa producto de la obligatoriedad traía desafíos muy concretos y complejos. La convivencia, retención y promoción de las estudiantes era un mandato central y problemático. Una política muy discutida que emergía en el trabajo de campo es la “no expulsión” de estudiantes con problemas de conducta.

Muchos docentes de escuelas de gestión estatal y privadas se mostraban críticas también a las lógicas promoción escolar asociadas a la inclusión, a la retención de estudiantes con graves problemas de conducta; y a la flexibilización de criterios para la regularidad. Esas dimensiones se construyeron como sinónimos de menos calidad educativa. Los mejores escenarios, eran asociados a escuelas privadas, en el discurso de numerosos profesores.

Mientras el Instituto privado regulaba quién entraba y quién salía de su institución con libertad, poniendo varios *filtros* a la pertenencia de jóvenes a la escuela según posibilidades económicas, perfiles familiares, rendimiento educativo, etc.; el IPEM, por el contrario, tenía el mandato de mantener una entrada abierta y una salida cerrada a los estudiantes: debían entrar todos los jóvenes con sus realidades, y tenían que permanecer adentro, cueste lo que cueste. Estas desigualdades en la política educativa nos mostraban la autonomía de la que gozaban las entidades privadas para definir su rol en la sociedad. Las escuelas de gestión estatal estaban desprovistas de tal autonomía, y eran puestas a disposición del Estado, casi como fuerza de choque en la batalla cultural escolar. Y entiéndase que una crítica a las maneras de gestión de “lo público estatal” no son una crítica a su existencia, ni a su deber de garantizar los derechos de los ciudadanos.

*2.b. En las escuelas de la educación virtual*

La educación en contexto de pandemia ha modificado fuertemente algunas de esas problemáticas antes nombradas, pero ha exacerbado otras.

Las preguntas por la retención de estudiantes, especialmente en tornos urbanos empobrecidos es un tópico central. Los docentes de escuelas de gestión estatal sabemos que la respuesta de los estudiantes ha sido baja. Así, también emerge el problema de la promoción, y las cambiantes directrices del Estado respecto a esto.

Las desigualdades entre escuelas pública y privadas, lejos de borrarse en los entornos virtuales, se han agudizado. Pero lo que sí se ha borrado, sin dudas, son los problemas de conducta, las necesidades de sanciones o de expulsiones, temas con los que lidiamos en las escuelas en contexto de presencialidad.

Ahora bien, para el campo de la comunicación la pregunta es, sin dudas, ¿qué implica esto? ¿qué perdemos para pensar la educación, la ciudadanía, la sociedad, al perder el imperativo del lidiar con el cuerpo del otro, con la presencia viviente y afectiva de los otros? ¿Cómo lidiamos en la virtualidad con los conflictos, con quienes piensan distinto? ¿Qué nos dice de lo que se puede y no decir y sentir en la educación en este contexto?

1. **Tensiones entre lo universal y lo particular**

*3.a. En la escuela de la co-presencia corporal*

Otro concepto que durante el trabajo de campo, en 2017, se constituyó como relevante, y que merece ser recuperado hoy, es un mandato que el Estado provincial pregonó con fuerza: la mirada de las “aulas heterogéneas”. Esta idea nos permitió reconocer una tensión operante en la escuela secundaria, que implicaba la convivencia de mandatos y sentidos contradictorios: aquella universalidad como fundamento de la educación escolar, se tensionaba con el mandato del Estado de reconocer las diferencias de los estudiantes y trabajar en función de ellas.

Los docentes se mostraban semántica y afectivamente desgarrados en esta tensión, que los obligaba a recorrer un currículo de contenidos y “núcleos prioritarios” para todos los estudiantes de determinado año, reconociendo en el mismo proceso la “heterogeneidad” en las aulas. “¿Cómo hacemos con un aula diversa de 35 estudiantes?” (Nota de Campo, 01/06/17, en un IPEM) planteaba una docente en la jornada de formación obligatoria.

Frente a la matriz enciclopedista con la que muchas docentes y trabajadoras se habían formado, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba se orientaba hacia “núcleos prioritarios” y “capacidades básicas”. Así, se construía conceptualmente un mandato de la enseñanza de un currículo “hecho a medida” en cada materia-a cada perfil institucional. Frente a una realidad educativa de fuerte “segmentación” (Braslavsky, 1985) o “fragmentación” (Tiramonti, 2004), la perspectiva estatal que enfatizaba en la heterogeneidad resultaba, para muchos profesionales, agobiante. Ellos interpretaban “heterogeneidad” como sinónimo de “personalización”.

Mientras los docentes se asfixiaban en lo que entendían como una demanda de personalización; los estudiantes se sentían bien, cuidados, y reconocidos en ese mismo proceso. Aunque esta versión individualizante de la heterogeneidad no fuera la que el discurso oficial nombraba, innegablemente significaba ya una modificación en la lógica del trabajo áulico, y desde la mirada de los docentes, “más” trabajo: más de una didáctica para una misma clase, adaptación de metodologías según particularidades grupales, construcción de criterios de evaluación equivalentes, tareas de corrección diferenciales. Todo lo que en la labor docente parecía alivianar el trabajo, es decir, sistematizar y en algunos casos rutinizar clases, sería todo lo que estaba mal desde esta perspectiva. En la mirada de los estudiantes, como decíamos, significaba una práctica y predisposición innegablemente positiva. Ellos valoraban muy alegremente a aquellos docentes que reconocían sus individualidades, sus momentos personales. Innumerables relatos de estudiantes que expresaban reconocimiento afectivo a docentes que los tenían en cuenta en sus particularidades.

Esto nos acerca a una nueva dimensión de análisis de las experiencias, como anverso de lo antes dicho: *la heterogeneidad entre los docentes no era tematizada por las políticas educativas*. Esto se vinculaba, desde nuestra interpretación, con la constitución de las profesoras como sujetos genéricos. Aunque evidentemente llevaban a las escuelas sus rasgos subjetivos, biográficos, su conocimiento, etc., los valores variables de su subjetividad no eran condición *sin e qua non* para poder hacer el trabajo.

Esta obturación de la individualidad docente, de sus propias tramas sensibles, personales, familiares; no encontró expresión en las normativas, en leyes, o espacios de formación. Bajo la lógica del operario especializado, algunos trabajadores enfrentaban su “hora de clases” como su tarea en la línea de producción, anclando su rol en el *conocimiento*. Esta premisa está implícita en numerosos fenómenos estructurales, como en la LEN los docentes no tenían un apartado propio, salvo referido a su formación; en las políticas de inclusión, los sujetos eran los estudiantes y los responsables eran los docentes de escuelas públicas; en el mandato de heterogeneidad, se pensaba en los alumnos, no en los profesores.

*3.b. En la escuela de la educación virtual*

Estas tensiones se encuentran sin dudas exacerbadas en el contexto actual. Por un lado la tarea docente ha llegado a su máximo de rutinización, limitado en general a la confección de guías, a videos cortos explicativos, y a la corrección de trabajos. Y aunque esto podría ser entendido como “simplificación de su tarea”, ha implicado también una mayor y lacerante despersonalización. El trabajo docente ha perdido casi toda su dimensión actoral, personal, afectiva. El entorno virtual como entorno de comunicación limita aún más la tarea docente a la exclusiva dimensión racional-sin-emociones. Una personalización administrativa.

¿Qué implica además una personalización sin lo colectivo como precondición? ¿Qué implica esta homogeneidad individualizada para los procesos sociales, políticos y pedagógicos? ¿Qué implica la construcción genérica del docente como agente administrativo abstracto?

**Conclusiones provisorias**

Hemos recorrido a lo largo del trabajo tres tensiones que entendemos que configuraban el espacio comunicativo escolar antes de la pandemia, y que adquieren renovada relevancia en el contexto de educación mediatizada tecnológicamente. Para cerrar este trabajo, deseamos revisar las distancias sensibles y significantes que implican aquellas tensiones, y en particular el lugar de los afectos en ese territorio. En nuestro trabajo de campo y en nuestro trabajo diario, reconstruimos la existencia de una compleja topografía de distancias y de predisposiciones disímiles a ser “afectadas” por los otros.

Para comprender la relación entre significaciones, y anudarlas a ciertas sensibilidades y emociones, podemos ver las entrevistas de la Preceptora y la Coordinadora de curso de un Instituto privado, ya que ambas se situaban fuertemente en un rol de cercanía afectiva, y refirieron con claridad algunas de sus consecuencias: centralmente, estar cerca o abierta a los otros implicaba ser “afectadas”. La Preceptora decía: “los chicos vienen con cuestiones jodidas, dolorosas, íntimas. Me quedo enganchada". Ella reconocía las problemáticas de los jóvenes y quería acompañarlos, pero sentía también que le “afectaban”, es decir, dejaban marcas, huellas que quedaban en su subjetividad. Por el hecho de conectar personalmente con los estudiantes, de poner en juego la propia sensibilidad, las profesionales sentían una carga. La Coordinadora de curso de un Instituto privado también recordó como el momento más triste de su carrera educativa, una situación muy específica con una estudiante que estaba embarazada, y que nadie habló del tema con ella o con su familia. No involucrarse tuvo un costo alto y doloroso en su experiencia.

Había una premisa en lo que afirmaban estas profesionales que nos parece importante: vincularnos con otros subjetivamente “nos afecta”. Frente a esa realidad, había docentes que elegían hacerlo, y reconocían que “quedaban enganchadas”. Y otras profesionales que, al reconocerlo, no querían que les afectara, y afirmaban que elegían cuidarse o distanciarse de ese dolor.

 Los estudiantes tanto del Instituto privado como del IPEM vincularon momentos malos en la escuela, principalmente a cuestiones afectivas y vinculares, como peleas personales con amigos/as, discusiones con profesoras, o problemas de salud de personas queridas. Sus peores días fueron “cuando una amiga se desmayó” o alguien se descompuso, cuando hubo un incidente de violencia entre estudiantes y familiares en la escuela, cuando hubo peleas entre amigas, problemas personales, por malas notas o discusiones con docentes (Entrevista a Estudiantes de IPEM e Instituto privado).

Así, veíamos que, en la definición de sus experiencias, los estudiantes otorgaban mucha importancia a dimensiones sensibles, a las emociones -buenas o malas- como organizadoras de los tiempos y relaciones significativas. De los jóvenes entrevistados, ninguno se debatía entre “aceptar o bloquear” esos involucramientos. Sencillamente eran las formas de vivenciar la escuela, el presente. Incluso aquellos momentos que se referían a actividades estrictamente escolares, se vinculaban a sentimientos: enojo por una discusión, decepción por una mala nota, angustia por una presentación en público. “El aprendizaje” como proceso de desarrollo mental, interior, racional; como horizonte acumulativo del bagaje cultural, no tenía centralidad *per sé* en sus narrativas.

Herbert Marcuse (1967) sostuvo que la escisión entre conocimiento y afecto era una operación ideológica. Entendemos que esta es una de las características que distinguen la producción de experiencia de los docentes, de la de los estudiantes: la primera dominada semánticamente por el conocimiento racional como horizonte, dejando en un plano secundario, o supeditado al primero, los sentimientos que estructuran esa experiencia; la otra, organizada por las emociones, supeditando los conocimientos a las afectividades entre pares, o en buenas o malas relaciones con los profesores.

Así, entendemos que las docentes ofrecían más centralidad al conocimiento como aspecto definitorio y organizador de su experiencia. Y este significado del conocimiento (científico-racional) explicaba sus prácticas en el aula –dictando clases, aspirando al silencio y a la escucha como comportamientos esperados, la toma de evaluaciones-, su especificidad profesional, pero también traía consigo sentimientos recurrentes como frustración o decepción hacia sus logros, o la insatisfacción por la falta de interés de las estudiantes, etc*.* La racionalidad y el conocimiento como ideas que debían ser incorporadas acumulativamente e interiorizadas, funcionaban como un centro articulador de la experiencia de las trabajadoras. Desde una mirada histórica y materialista, podemos explicar tal centralidad de lo racional por la misma historia de la institución escolar, por las lógicas de formación profesional –donde se forman los docentes como especialistas en áreas temáticas-, y desde la organización escolar en general –las jornadas incluyen una sucesión de materias que deben enseñar conocimientos de sus campos de experticia-. Los resultados de su trabajo se evaluarán en ese sentido también. Y, sin embargo, en la experiencia de las profesoras lo afectivo irrumpía sin permiso, y era parte de sus mejores momentos.

Al ser interrogados sobre momentos felices, o buenas jornadas, un Profesor de un IPEM las definía como “Cuando todos participan, uno se siente como que está allá arriba, porque vos les explicás el tema, te empiezan a preguntar, te quedás hasta en el mismo recreo". Expresaba así la gratificación centrada en el vínculo intelectual: él lograba compartir sus conocimientos y recibía respuestas positivas de los estudiantes. Vinculado a esto, otra Profesora del IPEM definiría una buena jornada

(…) cuando hubo silencio, porque cuando les interesa el tema los chicos hacen silencio. Y cuando veo que me entendieron, me entregan los trabajos, que les puedo poner una buena nota. Siempre hay uno o dos que no trabajan, pero se nota en la cara de los chicos cuando salen, cuando han aprendido". (Entrevista, Profesora de un IPEM)

Ambos docentes nos dejaban algo muy en claro: las dimensiones afectivas estaban, ellas mismas, anudadas a sus horizontes racionalistas. Así, vemos que los profesores estaban desigualmente predispuestos, entonces, a tener experiencias escolares afectivas, pero se colaban sus sensibilidades. Los estudiantes, como dijimos, ponían en el centro de sus narrativas dimensiones personales y afectivas, aunque conocían y reproducían las formas de ser catalogados como “buenos” o “malos” alumnos a la hora de definirse a sí mismos en el entorno escolar. Los vínculos de amistad eran centrales, así como las peleas, la risa, la cercanía corporal, la ronda, el diálogo informal y la comunicación fática, eran elementos claves en la experiencia de los jóvenes.

Ahora bien, y para cerrar este trabajo, nos preguntamos por el rol de los afectos en la educación virtual. ¿Qué podemos adelantar respecto de su “lugar” en este vínculo desterritorializado, descorporizado, de la escuela secundaria en contexto de pandemia?

Vimos a lo largo de trabajo la configuración del espacio escolar por distintas tensiones: tensiones entre temporalidades diferentes, tensiones en torno a la inclusión, tensiones en tornos a la personalización. Se configuraban, así, complejas paletas que marcan posiciones posibles de los actores sociales, estudiantes y docentes, más cerca o más lejos de los otros, vivenciando el mismo espacio tiempo desde experiencias diferentes.

Sin dudas cerramos este trabajo con el diagnóstico de una nueva y preocupante distancia que el entorno virtual construye: la distancia afectiva. La educación virtual es una educación individualizada y desafectada. Y, sin embargo, al menos del lado de les docentes, llena de angustias y malestares.

Si los estudiantes encontraban alivio o felicidad en el reconocimiento por parte de las profesoras de sus momentos y problemas, y si otorgaban tanta importancia a los vínculos humanos y de amistad como organizadores de su presente, ¿qué queda de eso en su experiencia de estudiantes hoy? Si en la escuela de la presencialidad los malestares y heterogeneidad docentes difícilmente encontraban espacio/tiempo propio en que se trabajados colectivamente, compartidos, reflexionados y transformados en acción y política institucional. ¿Qué lugares tiene los malestares docentes en este contexto? Quienes somos docentes hemos vivenciado el carácter “catártico” de muchas reuniones o espacios de formación. Pero esa catarsis no es sinónimo de “trabajo con el malestar” (*sensu* Freud). La centralidad de lo racional que organizaban las prácticas docentes no era sólo para sus estudiantes, y el lugar de “catarsis” ya no está.

¿Qué relación emerge, y es posible, entre las individualidades docentes y estudiantes en un vínculo mediado tecnológicamente? ¿Qué lugar se reserva a los afectos? ¿Cómo vivenciamos el tiempo? ¿Qué implica en el trabajo de educar la descorporización de la tarea, el rol administrativo, la rutinización y simplificación extremas? ¿Qué implica en el proceso pedagógico y en el horizonte democrático esta homogeneización individualizada? Preguntas que, sin dudas, deberemos recorrer en los tiempos venideros, y que la reflexión sobre los espacios y tiempos de comunicación son centrales.

**Bibliografía**

Braslavsky, Cecilia (1985): La discriminación educativa en Argentina. FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.

Carli, Sandra (2000): Comunicación, educación y cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes. En Revista Alternativas. Año XII. N° 1.4. Buenos Aires: Centro de Producción Educativa de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (CIPE).

Da Porta, Eva (Comp.) (2011): Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico. Córdoba.

Huergo, Jorge (2015): La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares. Ediciones de Periodismo y Comunicación, La Plata.

Tiramonti, Guillermina (2007): La trama de la desigualdad educativa. En Tiramonti, G. (comp.) “La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media”, pp. 15-45. Editorial Manantial, Buenos Aires.

Salguero Myers, Katrina (2018): Experiencias sociales en escuelas secundarias de una ciudad segregada (Córdoba, 2016-2017). Una investigación en la Zona Este de Córdoba capital sobre las dimensiones y gramáticas que constituyen las experiencias de docentes y estudiantes. Tesís de Maestría en Comunicación y Cultura Contemporánea. Centro de Estudios Avanzados, UNC. No publicada.

1. Esto incluye una escuela en barrio San Vicente, en Córdoba capital; y una escuela en Río Tercero, provincia de Córdoba. [↑](#footnote-ref-1)
2. Incluye dos escuelas secundarias de Córdoba capital: una en barrio Alto Alberdi, y otra en barrio Sarmiento. [↑](#footnote-ref-2)
3. Según el Ministerio de Educación de la Nación, entre 2003 y 2013 la Tasa Neta de Escolarización Secundaria pasó de 72,6% % a 85,4%% en Argentina. En Córdoba, ese incremento fue del 82,7% al 85,6%. [↑](#footnote-ref-3)