



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Monografía Licenciatura en Sociología

¿Convivencia en la educación a distancia?

Una mirada a la relación entre comunidad educativa, presencia
y el sentimiento de pertenencia.

Santiago Laphitz Lombardo

Tutora: Dra. Nilia Viscardi Etchart

2023

Índice

Resumen	6
Introducción	7
1. Problema de investigación	7
Marco teórico	8
2. Convivencia	8
● 2.1. Acercamiento conceptual	8
● 2.2. El rol del centro educativo	9
● 2.3. Convivencia y conflicto	11
● 2.4. Aprendizaje de la convivencia	12
3. Comunidad	13
● 3.1. Comunidad desde la óptica de Weber y Tönnies	14
● 3.2. Comunidad y convivencia	15
● 3.3. Comunidad y pertenencia	15
● 3.4. Comunidad educativa	17
4. Sentido de pertenencia	19
● 4.1. Acercamiento conceptual	19
● 4.2. Dimensiones	20
○ 4.2.1. Pertenencia hacia los pares	21
○ 4.2.2. Pertenencia hacia los docentes	22
○ 4.2.3. Pertenencia hacia el centro educativo (participación)	24
● 4.3. Consideraciones e implicancias sobre la pertenencia	25
5. El contexto	26
● 5.1. ¿Qué es la educación a distancia?	26
○ 5.1.1. Educación a distancia, estudiantes y un contexto atípico.	26
● 5.2. Confinamiento	28
Metodología de la investigación	29

6. Preguntas y objetivos de la investigación	29
7. Objeto de estudio y referente empírico	31
● 7.1. Justificación del referente empírico	32
8. Estrategia de investigación	32
● 8.1. Abordaje mixto centrado en lo cualitativo	32
● 8.2. Técnicas de recolección de datos	33
● 8.3. Técnicas de análisis de datos	33
Describiendo el centro de referencia	34
9. ¿Por qué detenernos en este?	34
10. Objetivación del Liceo	34
● 10.1. Instalaciones e infraestructuras	34
11. Educación a distancia en la institución a estudiar	35
● 11.1. Los idas y vueltas de la modalidad de enseñanza	35
● 11.2. ¿Cómo se vivió lo “virtual”?	36
Análisis	38
12. El camino del estudiante en la educación a distancia	38
● 12.1. De un enamoramiento a primera vista a un rápido rompimiento	38
● 12.2. Las reuniones sincrónicas	40
○ 12.2.1. El dilema de las cámaras y micrófonos: dos mundos enfrentados	40
13. Convivencia y sentido de pertenencia	41
● 13.1. Convivencia y pertenencia de los estudiantes para con sus pares	42
○ 13.1.1. Dentro de las reuniones sincrónicas	42
○ 13.1.2. Un espacio alternativo: las redes sociales	45
○ 13.1.3. Sentido de pertenencia del educando hacia sus pares: efectos	46
○ 13.1.4. Conclusiones	48
● 13.2. Convivencia y pertenencia de los estudiantes para con los docentes	49
○ 13.2.1. Interacciones, interrelaciones y pertenencia	49

○ 13.2.2. Sentido de pertenencia del educando hacia los docentes: efectos	54
○ 13.2.3. Conclusiones	57
● 13.3. Convivencia y pertenencia de los estudiantes para con el centro	58
○ 13.3.1. Participar	59
○ 13.3.2. Sentirse escuchado	62
Conclusiones	66
Bibliografía	69
Anexos	77
Anexo 1	77
Anexo 2	89
Anexo 3	92
Anexo 4	93
Anexo 5	94
Anexo 6	95
Anexo 7	96

Agradecimientos

A todos los estudiantes que desinteresadamente con su voluntad permitieron realizar esta investigación.

A los adscriptos y funcionarios, cuya profesionalidad pusieron a mi disposición.

Al Liceo, que tras años de haberlo dejado me volvió a abrir sus puertas.

A mi tutora, Nilia, que me presto de su tiempo y puso a mi servicio sus conocimientos. Su ayuda fue inestimable.

No todos tienen la posibilidad de estudiar bajo las condiciones que yo lo hice, agradezco a mis padres por ello, y por siempre incentivar la adquisición de conocimientos.

A Carolina por su amor y paciencia durante los años de carrera.

A mi familia y amigos por su apoyo.

Resumen

El advenimiento de la pandemia y de las medidas que se tomaron en su consecuencia supusieron grandes cambios, propios de una coyuntura tanto particular como inhóspita. La convivencia, un elemento esencial de la vida en sociedad, fue fuertemente afectada. En los centros educativos de todo el país -por primera vez en la historia- se presencié un viraje impensado: la convivencia tradicional basada en la presencia dio lugar a una convivencia digital basada en la distancia.

Sobre este marco de educación a distancia y convivencia sin presencia propongo: i) desentrañar el estructuramiento y las particularidades de la convivencia, poniendo el foco en la figura del estudiante y su relación con los principales actores del mundo educativo (semejantes, docentes y el propio centro), y ii) explicar la evolución del sentimiento de pertenencia, así como su impacto en: a) el bienestar psicológico, social y académico del estudiante, y b) en la permanencia y estabilidad de la comunidad educativa. Para cumplir dichos objetivos planteo un estudio de caso mixto (con énfasis en lo cualitativo) sobre los estudiantes de 4to año de secundaria (generación 2006/07) de un Liceo privado y laico ubicado en el centro de Montevideo.

Todo este proceso se ha dividido en cinco etapas. Se inicia con el marco teórico, cuyos fundamentos están dados por *Gramáticas de la convivencia* de Nilia Viscardi y Nicolás Alonso para el abordaje del concepto de convivencia, por la Tesis Doctoral de Isabel Fernández Menor (*El sentido de pertenencia y participación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en los centros educativos: desarrollo de procesos para su mejora*) para formar una idea acerca del sentido de pertenencia, y por la perspectiva weberiana de comunidad para construir el concepto de comunidad escolar. Esto con prescindencia de otros autores. En segundo lugar, se trazan las directrices metodológicas de la investigación, para en tercera instancia caracterizar al referente empírico. En cuarto lugar, se realiza un análisis de la información obtenida para, finalmente, culminar con la quinta etapa relativa a las conclusiones extraídas de todo este proceso.

Palabras clave: convivencia, pertenencia, comunidad, educación a distancia, confinamiento.

Introducción

1. Problema de investigación

Sin lugar a duda, la pandemia por Covid-19 será recordada como uno de aquellos hechos que marcó un antes y después: distanciamiento social, aislamiento, uso de tapaboca, etc. son solo algunos de los elementos más característicos de esta llamada “nueva normalidad”. No solo a nosotros -en nuestra acepción más individual- nos ha tocado readaptarnos a este nuevo estilo de vida; sino que instituciones, actores, organismos, etc. se han tenido que reestructurar para poder lidiar con esta cuestión rodeada de incertidumbre y desavenencias.

Sin ir más lejos, la normalidad de los centros educativos de nuestro país ha sido de las más afectadas. Ante la imposibilidad de mantener clases presenciales, alumnos y docentes han tenido que readaptarse a lo que el Consejo Directivo de ANEP en su Resolución N° 4 (2020) entiende como educación a distancia: un tipo de educación que se desarrolla entre estudiantes y docentes que no comparten un mismo espacio físico. En estas circunstancias, más de 700.000 estudiantes de todos los niveles educativos quedaron sin clases presenciales (Viscardi y Salamano, 2022).

El educando, que a lo largo de su trayectoria educativa aprendió a ponerse el uniforme para ir al centro, levantar la mano para participar en clase, charlar en voz baja para que el profesor no lo escuchase, se tuvo que habituar a una realidad completamente distinta. De la noche a la mañana, el uniforme cambió por el pijama, ir a clase por prender la computadora, charlar con los compañeros por chatear en las redes, y el salón de clase por la habitación. Súbitamente, la convivencia dejó de producirse en su habitual plano corpóreo y presencial, pues pasó a subordinarse a uno enteramente digital basado en la no presencia (distancia).

Bajo este razonamiento, no extraña que la supresión de la presencialidad -entendida como el pasaje de la convivencia presencial a la convivencia a distancia- haya calado en los cimientos mismos de la comunidad educativa, es decir, en el valor o sentimiento sobre el cual esta se estructura: la pertenencia (Weber, 2002).

Como no basta con aglutinar un grupo de jóvenes con atributos similares bajo procesos de enseñanza para formar una comunidad, se necesita de un elemento que los acerque, que los permita reconocerse como colectivo y unidad, que los haga sentirse parte en tanto se identifican con ciertas pautas y valores comunes. Este elemento -de acuerdo la lógica weberiana- es la

pertenencia, y su importancia no solo radica en la formación de la comunidad, sino en el bienestar psicológico, social y académico del estudiante (Tinto 1975; Tonon, 2009; Viscardi y Alonso 2015, y Fernández, 2020a).

El dilema se encuentra en que la pertenencia es un elemento cultivado en la convivencia ocurrida en los centros, en las relaciones interpersonales y cotidianas del estudiante, las mismas que con la supresión de la presencialidad han pasado a operar en un plano virtual. Este nuevo plano donde acontecen las mencionadas relaciones hace que la variación de la pertenencia sea prácticamente un hecho. En consecuencia, las cuestiones a dilucidar pasan por cómo aconteció la convivencia en el plano digital, la dirección que tomó la pertenencia, y los efectos que esta produjo sobre los estudiantes, su trayectoria y la comunidad educativa. Estas son las incógnitas que me interpelan.

Marco teórico

2. Convivencia

He decidido dar inicio al marco teórico con el abordaje del concepto de convivencia, puesto que este subyace a todas las relaciones posibles de estudio del presente desarrollo. La convivencia es el fundamento del problema de investigación, pudiendo considerarse objeto de estudio en tanto contiene los elementos, actores y vínculos que se buscan describir y explicar.

2.1. Acercamiento conceptual

Estudiar la convivencia requiere dar cuenta de las diversas relaciones que acontecen entre los actores de un determinado espacio (Farías, 2019). Si bien puede ser abordada desde múltiples puntos de vista, esta se sustenta -de acuerdo con Herrera y Ortiz (2018)- sobre la idea de coexistencia pacífica y armónica de individuos que interactúan entre sí en un contexto dado. Esta coexistencia es fundamental para la supervivencia de la humanidad, ya que lleva a la persona a vivir en armonía consigo mismo, con los demás y con su entorno.

No obstante, este escueto acercamiento conceptual omite algo fundamental de cara a la investigación: la subordinación de la convivencia al contexto escolar. De este modo, tomando la definición de Tuvilla (2004) como punto de partida, la convivencia escolar o educativa (de aquí en más simplemente convivencia) puede definirse como:

“las interrelaciones entre sus miembros [los del centro educativo], reguladas por normas básicas de organización y funcionamiento; interrelaciones que forman parte esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que tienen en la colaboración entre sus miembros la base de su existencia...” (29).

Lo que hace Tuvilla es concebir a la convivencia como el resultado de una construcción colectiva ejecutada por todos los miembros que integran la comunidad educativa. En esta construcción los procesos de enseñanza y aprendizaje ocupan un rol clave, en tanto son transversales a la misma, así como a los agentes que en ella coexisten.

Por su parte, Manríquez (2014) entiende a la convivencia como la potencialidad de los estudiantes para compartir con otros en un marco de solidaridad y respeto mutuo. Supone la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad escolar, lo que redundaría en interrelaciones positivas que fomentan un desarrollo integral de los alumnos. Herrera y Ortiz (2018) mantienen una línea similar a la de Manríquez (2014), dado que mientras este último asocia la idea de convivencia a una potencialidad, los primeros la asocian a una capacidad: la de relacionarse con el centro educativo y con los actores que este contiene sobre la base de la cooperación, participación, solidaridad y tolerancia recíproca. A estos andamiajes teóricos Farías (2019) añade que la convivencia implica inclusión, en la medida que el otro es reconocido y las diferencias que hay con este son respetadas. Finalmente, en el contexto nacional, Viscardi y Alonso (2013) abordan en profundidad la convivencia desde la propia práctica y experiencia de los actores. Estos la entienden como:

“el estado de las relaciones interpersonales que acontecen en el espacio y la cotidianidad escolar. Se comprende desde la naturaleza de la relación con el otro, desde los intercambios que se producen en el centro educativo y entre sus actores, y desde la naturaleza cultural, política y social del vínculo educativo en toda sociedad” (29).

En definitiva, observar la convivencia escolar -entendiéndola como las relaciones sociales acontecidas en la dinámica educativa y atravesadas por ciertas particularidades- supone: i) objetivar los sentimientos, representaciones y demás subjetividades intrínsecas a los actores que pertenecen al centro, y ii) analizar la cultura y cotidianidad acontecida en este.

2.2. El rol del centro educativo

Las definiciones abordadas convergen en un denominador común: el centro educativo. El grueso de los autores que trata la convivencia da cuenta de lo importante de este concepto. El centro o establecimiento escolar es un punto de referencia social y cultural en el cual se

obliga a los estudiantes a convivir con otros, quienes son semejantes y diferentes en múltiples sentidos (etario, estético, sexual, político, afectivo, religioso, etc.) (Maldonado, 2009). De este modo, las escuelas y liceos se presentan como lugares privilegiados para la convivencia, pues está es su función esencial (Herrera y Ortiz, 2018).

Estos escenarios no solo son constructores de saberes, sino que son espacios de encuentro, donde se estructuran relaciones sociales y fulguran vínculos interpersonales mediados por procesos de enseñanza y aprendizaje (Herrera y Ortiz, 2018). Es bajo esta lógica que se construye la identidad tanto personal como social de los estudiantes, a la vez que comparten recursos físicos, sociales y simbólicos (Viscardi y Alonso, 2013).

El rol que ocupa el establecimiento como plataforma de interacciones hace que sus características físicas impacten en la convivencia. Viscardi y Alonso (2013) cuentan que, la falta de salones y espacios recreativos, los problemas de acceso, las carencias de infraestructura, etc. constituyen determinantes estructurales de los problemas de convivencia. En contraposición, salones amplios, una infraestructura cuidada, espacios de recreación, zonas al aire libre, etc. son factores que promueven los beneficios de esta.

El centro no solo se encarga de contener relaciones interpersonales, sino que también -en tanto institución política- tiene capacidad de impacto a través de diversas acciones. Las políticas que el establecimiento encarna inciden en el devenir de la convivencia (Tuvilla, 2004). Este argumento se condensa en la siguiente cita de Viscardi y Alonso (2015):

“Gran parte de los proyectos de convivencia se juegan en la naturaleza de las normas que cada centro educativo se da para regular las rutinas, las prácticas y la orientación de sentido hacia el otro” (102).

Particularmente, los citados autores hacen énfasis en que la participación y el lugar que en ella ocupe el educando (a instancias de la institución) determinará tanto la convivencia como el logro de un clima democrático.

En resumen, los establecimientos escolares son espacios de formación ciudadana, con incidencia en el clima que dentro de ellos acontece, y donde convergen las características individuales y culturales del alumnado. De este choque deviene una amalgama de relaciones, interacciones y vínculos interpersonales -no exentos de tensiones y conflictos- que hacen a la convivencia. Entonces, al presentarse la convivencia como un proceso que acontece en (y también por) los centros educativos, siendo inclusive su construcción una función de estos, no

merece la pena preguntarse: ¿qué sucede con esta cuando la misma queda impedida de los centros? o ¿cómo afecta la supresión de la presencia a las relaciones de los estudiantes?

2.3. Convivencia y conflicto

Según Skliar (2015) la convivencia obliga a los individuos a afrontar lo desconocido, pues estos quedan frente a frente con la heterogeneidad de los “otros”. Este enfrentamiento a lo incierto y a lo diferente incomoda al alumno, dado que le ocasiona intranquilidad y tensión. De este modo, el conflicto se posiciona como una dinámica inherente a la convivencia y potencial de todo vínculo social (Butler, 2020). En palabras de Maldonado (2008):

“el conflicto es inherente a la naturaleza de las relaciones humanas, las cuales, dicho sea de paso, son de hecho relaciones sociales. [...] la dificultad para coexistir con nuestros semejantes/diferentes en cualquier ámbito (familia, escuela, trabajo, etc.) es constitutiva de esa misma convivencia” (3).

Ergo, convivir con “otros” es problemático debido a que el individuo colisiona con lo extraño, y la cuestión de esto descansa en que es un aspecto inevitable de las interacciones sociales. El conflicto se simboliza en la imprevisibilidad de resultados que ocasiona la convergencia de actores tan disímiles.

Por su parte, Tönnies (1947) señala que la proximidad constante y la frecuencia del contacto entre semejantes derivan ineludiblemente en el estorbo y la negación recíproca. El mencionado autor concibe los roces, disputas y discusiones como conductas que se desprenden intrínseca y forzosamente de la convivencia, la cual se opone a la parsimonia y a la tranquilidad en tanto de su esencia es partícipe el conflicto. La convivencia no sigue un orden, sino más bien todo lo contrario: se asocia al caos, dado que de ella ebulen todo tipo de relaciones, tensiones y luchas.

No obstante, si bien el conflicto es parte de las relaciones sociales que emergen de las instituciones, es labor de estas encaminarlo para limitar la reproducción de negatividades sobre el educando y consolidar una comunidad política (educativa) que pueda canalizar el conflicto por vía de la palabra (Viscardi, 1999). En las sociedades contemporáneas y en los sistemas educativos republicanos se procura que las escuelas y liceos promuevan relaciones democráticas e inclusivas que ayuden a reducir el malestar que la convivencia puede ocasionar y reconozcan al estudiante como sujeto de derecho (Viscardi y Salamano, 2022). Para ello, es esencial un trabajo activo del centro tendiente a crear un contrato de convivencia que envuelva

a los actores de la comunidad haciéndolos sentir parte de esta y promoviendo su bienestar en una cultura de derechos humanos.

2.4. Aprendizaje de la convivencia

Varios de los autores hasta ahora mencionados como Tuvilla (2004), Maldonado (2008), o Viscardi y Alonso (2013) coinciden en que la convivencia es resultado de un proceso de aprendizaje y construcción sobre las relaciones cotidianas con los “otros”. Es decir, la convivencia no se expresa a través de nuestros genes, sino que debe ser aprendida.

“Uno de los fines importantes del sistema educativo, es aprender a convivir. Este aprendizaje es para la vida, estableciendo relaciones positivas con los demás y con uno mismo, es el eje primordial para una educación en valores que incluya todos los objetivos de todas las líneas transversales que conforman la educación y la formación del ser humano” (Herrera y Ortiz, 2018:44).

La convivencia no se forma por arte de magia, sino que deben mediar determinados procesos para su desarrollo. Entre ellos, los citados autores destacan dos: interactuar e interrelacionarse. Sobre la base de estos procesos de construcción cotidiana se aprende a convivir, adquiriendo el joven valores básicos para múltiples ámbitos de su vida cotidiana y para la circulación de un “nosotros comunitario” (Manríquez, 2014; y Pina, 2017).

Ahora, el proceso de aprendizaje de la convivencia, donde los estudiantes se desarrollan, crecen, construyen su identidad y llevan a cabo sus experiencias, se produce a través de tres marcos distintos: el de relacionamiento con los pares, con los docentes y con el propio centro. Mediando los vínculos con estos actores de la comunidad escolar el alumno descubre los valores necesarios para insertarse y coexistir pacíficamente en esta.

El relacionamiento, la identificación y la integración de los alumnos con sus semejantes es esencial para el aprendizaje y la formación de la convivencia (Farías, 2019). El juego de interacciones entre estos hace que interioricen pautas culturales y valores de intercambio que moldean su conducta. Se procura que los estudiantes aprendan a tolerar las diferencias que los separan de sus compañeros, así como a respetar las ideas y sentimientos de estos, aspectos esenciales para asegurar relaciones saludables sobre el valor de la inclusión y la no violencia (Butler, 2020). Si estas premisas no se transmiten, la violencia y la marginación encuentran fisuras por donde reproducirse (Martínez, 2020).

El vínculo hacia los docentes también es condicionante del aprendizaje de la convivencia, ya que una de las funciones de estos -según Maldonado (2008)- es dirigir el paso de los estudiantes de la naturaleza a la cultura. Esto redundaría en la aprehensión de códigos que el profesor (entre otras figuras de autoridad) se encarga de traspasar a los estudiantes con el fin de que puedan trabar una convivencia saludable. Durante este proceso es importante que el docente mantenga ciertos estándares en sus modos, ya que cuando aparecen procedimientos autoritarios la convivencia se degrada y la violencia se manifiesta (Maldonado, 2008). Tal como lo señala Manríquez (2014), se procura que las interacciones sean moldeadas por los profesores bajo las premisas de aprender a: interactuar, dialogar, escuchar, participar, discutir, consensuar y reflexionar.

Finalmente, el vínculo del estudiante con la institución educativa fomenta -bajo ciertas circunstancias- el aprendizaje de la convivencia. La instrucción ciudadana (que tiene como receptor al estudiante) se alcanza al momento que los centros habilitan y promueven el ejercicio democrático en su vida institucional a través del diálogo social, cultural y político (Arendt, 1996; Viscardi y Salamano, 2022). Según Viscardi y Alonso (2013), los centros pueden enmarcarse como canales hacia la cultura ciudadana, la vida en sociedad y la convivencia democrática, siempre y cuando logren reproducir en sus políticas las ideas de participación, respeto, democracia y reconocimiento.

Estas condicionantes que hacen al aprendizaje de la convivencia son de suma importancia, debido a que interacciones e interrelaciones orientadas sobre la no violencia afirman en las relaciones de los individuos los ideales de igualdad y libertad (Butler, 2020). De acuerdo con Viscardi y Alonso (2013), la naturaleza de los vínculos de convivencia es determinante tanto para la pertenencia de los estudiantes con sus pares, docentes y centro educativo, como para la construcción de una comunidad educativa contenedora de relaciones pacíficas y armoniosas. Ahora, para lograr una convivencia que habilite estos sentimientos y elementos la transmisión de los valores ya mencionados (respeto, solidaridad, diálogo, trabajo en equipo, tolerancia, empatía, ayuda mutua, etc.) es elemental. Solo cuando el estudiante los interiorice podrá construir relaciones interpersonales y comunitarias cuyos fundamentos sean el diálogo, la pertenencia y el respeto.

3. Comunidad

Actualmente, estamos asistiendo a lo que de Marinis (2011) denomina como un “boom de la comunidad”: un aumento vertiginoso en el uso de este concepto, verificable en las ramas

más aplicadas y empíricas del mundo académico de las ciencias sociales. Esto, aunado a la polisemia del término, ha derivado en una gran cantidad de discursos teóricos-sociológicos que lo problematizan de forma muy variada. Bauman afirma que se utiliza el concepto de “comunidad” a modo de “relleno estratégico” (de Marinis, 2011). Es con el fin de evitar contribuir a su estiramiento que he decidido abordarlo con delicadeza y mesura, tomando como pilares y guías para su tratamiento autores clásicos de la Sociología cuyo estudio del concepto ha estado al servicio de la descripción de las relaciones individuales. Estos autores son Max Weber y Ferdinand Tönnies.

3.1. Comunidad desde la óptica de Weber y Tönnies

Weber (2002) utiliza el término comunidad para referirse a una relación social amparada en un sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los participantes por integrar un todo. De este modo, la comunidad (*Gemeinschaft* en alemán) se caracteriza por relaciones sociales estrechas y tradicionales, basadas en lazos emocionales, culturales y valores compartidos. Tönnies (1947) no se aleja de la perspectiva weberiana, pues para éste, la esencia del concepto de comunidad descansa en la pluralidad de relaciones de acción recíproca las cuales conforman una unidad entre los individuos. Lo que se produce es una amalgama de voluntades humanas empujadas por la proximidad espiritual, la proximidad en el espacio y por las relaciones personales afectivas. En palabras del autor:

“los que se aman y se entienden conviven y permanecen juntos y ordenan su vida común [...], una forma total de voluntad determinante de comunidad” (1957:41).

La particularidad de estas definiciones radica en que ambos clásicos contraponen el concepto de comunidad al de sociedad. Se produce lo que de Marinis (2011) llama una “polaridad conceptual”. Si bien las relaciones, conductas y voluntades que constituyen a la comunidad también lo hacen con la sociedad (Geicsnek, 2012), son pasibles de distinción y oposición en tanto el primero de estos conceptos se apoya sobre fundamentos afectivos o emotivos, en tanto el segundo lo hace sobre la persecución racional de un fin. La vida emocional y orgánica de la comunidad queda enfrentada al racionalismo cognitivo de la sociedad.

Siguiendo esta lógica, la comunidad se presenta como un conjunto íntimo y exclusivo, el cual se contrapone a la sociedad en representación de lo público (de Marinis, 2011). De ahí que cuando uno se adentre en la comunidad lo haga con los “suyos” para formar un “nosotros”, y que cuando lo haga en la sociedad, lo realice cual “extraño” que se adentra en lo “ajeno” (Tönnies, 1947). En consecuencia y según Schluchter (2011), se puede oponer la comunidad a

la sociedad al igual que se opone el plano individual al social, las relaciones afectivas a las relaciones racionales.

3.2. Comunidad y convivencia

Diversos teóricos de la sociología que han dedicado su tiempo al tratamiento de la noción de comunidad han puesto de manifiesto el papel que ocupa la convivencia de cara a la constitución y permanencia de esta. Justamente, Tönnies (1947) argumenta que la comunidad se expresa a través de la convivencia, ya que, gracias a las interacciones comunes y cotidianas se desarrollan sentimientos compartidos, los cuales se agregan hasta llegar a la creación de un nosotros comunitario.

Pina (2017), quien recoge la discusión histórica y teórica en torno del concepto de comunidad, concuerda con Tönnies en que este concepto se construye colocando el foco en las potencias del encuentro. Es decir, detecta en la convivencia un camino por donde el “nosotros” transita y en el cual la comunidad se edifica. Este razonamiento es sintetizado categóricamente por Porzecanski (en Diogo, 2005):

“Comunidad es una colectividad humana con una estructura acabada, vinculada por el mismo fin y por la convivencia” (28).

En fin, la importancia de la convivencia se corresponde con la idea de que, si esta se ausenta, no habrá una plataforma sólida donde trabar interacciones que permitan levantar sentimientos imprescindibles para la formación de lo comunitario. Sin lazos afectivos y emocionales, sin un sentimiento común que genere unidad ¿cómo será posible la constitución de una comunidad?

3.3. Comunidad y pertenencia

La elección de los preceptos de Weber y Tönnies para la breve definición del concepto de comunidad no fue azarosa, sino que se debió a una noción central subyacente a sus andamiajes teóricos: la de pertenencia. Este sentir, explicitado en la obra de Weber (2002) como el sentimiento de formar un todo y en la de Tönnies (1947) como la afirmación recíproca e íntima entre individuos, es la base de la formación comunitaria. Una comunidad se levanta sobre un sentido de pertenencia e identificación a cierto colectivo y sus valores.

“Podemos afirmar que es el sentimiento de pertenencia a la comunidad política el que permite abrir paso a la posibilidad de existencia y conformación de tal comunidad -y esto, más

allá de la inserción que el vínculo formal establecido en la situación del estudiante o el contrato docente asegura-” (Viscardi y Alonso, 2013:168).

Para Weber (2002), el hecho de que ciertos individuos compartan determinados atributos o conductas no implica que conformen una comunidad. En sus textos, él era concluyente respecto a la idea de que lo comunitario no se refiere a la mera posesión de trazos comunes.

“Por ejemplo, la participación en una determinada herencia biológica -los llamados caracteres raciales- no implica en sí una comunidad de los que posean tales características. Por limitación del *commercium* y *connubium* frente al mundo circundante pueden desembocar -por aislamiento frente a ese contorno- en una situación homogénea. Empero, aunque reaccionen en esta situación de un modo análogo, esto no es todavía “comunidad” [...]. Comunidad sólo existe propiamente cuando sobre la base de ese sentimiento la acción está recíprocamente referida - no bastando la acción de todos y cada uno de ellos frente a la misma circunstancia- y en la medida en que esta referencia traduce el sentimiento de formar un todo” (Weber:34).

En resumen, solamente se podrá dar paso a lo comunitario cuando sobre la situación compartida la acción sea “recíprocamente referida”, habilitando así el desarrollo del “sentimiento de formar un todo” también conocido como la pertenencia. De acuerdo con Viscardi y Alonso (2013).

“El sentimiento de pertenencia es clave en la definición, ya que el hecho de participar de algunos rasgos o conductas de cierta situación no implica una comunidad ni la crea. Weber establece que ella existe, propiamente, sobre la base de “ese sentimiento” de la acción recíprocamente referida y en la medida en que esta referencia “traduce el sentimiento de formar un todo”. Así, la claridad con que se establece la diferencia entre ambos tipos de agrupaciones, comunidad y sociedad, radica en un punto subjetivo de difícil formalización, que es el sentimiento de pertenencia” (128).

La importancia de la pertenencia radica en que, a través de esta, el sujeto es pasible de actuar en un marco identitario común. Este marco hace de plataforma compartida que otorga un fundamento consciente a los vínculos y define los límites de la comunidad, habilitando la construcción de un “nosotros comunitario” (Geicsnek, 2012). Justamente, esta es una de las funciones del componente identitario promovido por la pertenencia: operar cual barrera circundante a la hora de levantar una comunidad determinada (Weber, 2002). De este modo, la comunidad determina lo que somos, en palabras de De Marinis (2011):

“Comunidad sirve, a la vez, para decir quiénes y cómo somos “nosotros” y, en el mismo movimiento, quiénes y cómo son “ellos”” (129).

En definitiva, la pertenencia genera formas de socialización y marca una tendencia hacia la interacción social, facilitando la creación y perpetuación de lazos comunitarios que habilitan la integración y exclusión en los distintos planos de la vida colectiva.

3.4. Comunidad educativa

Hasta ahora el abordaje de lo comunitario se ha subordinado a una perspectiva estrictamente teórica, para la cual se han tomado las estructuras conceptuales de Weber y Tönnies y las relaciones que estos trazan (principalmente el primero) con la noción de pertenencia. Sin embargo, todavía falta precisar la cuestión y profundizar sobre las preguntas de: ¿qué es la comunidad educativa? y ¿cuáles son los límites que permiten objetivarla?

Si bien lo comunitario no puede definirse a través de la ley, pues sería algo impositivo, alejado de la realidad y antidemocrático (Roa y Torres, 2014), la escases de trabajos académicos a nivel nacional centrados en delimitar y definir la comunidad educativa obliga a recurrir a la Ley N° 18.437 (Ley General de Educación) para su objetivación. Aunque está no da una definición explícita o *a stricto sensu* de lo que es justamente la comunidad educativa, en su inciso C de su artículo 73 establece un listado con quienes considera sus integrantes: “*docentes, funcionarios, estudiantes, familiares y responsables*”. Este listado -al parecer taxativo- con quienes los legisladores decidieron considerar miembros de la comunidad educativa resulta contradictorio con la literatura académica a nivel nacional, la cual establece que pocas veces los familiares son pasibles de considerarse actores protagónicos de la vida escolar. En palabras de Viscardi (2016):

“...los padres, en general, tienen escaso protagonismo en materia de convivencia y participación en las instituciones educativas” (4).

Según Viscardi y Alonso (2013) quienes sí suelen considerarse miembros activos de la comunidad educativa son aquellos que experimentan un mayor grado de pertenencia hacia esta. Estos son los estudiantes, docentes y funcionarios, los cuales cumplen con una serie de prerrogativas: i) se encuentran formalmente inscriptos en la institución, ii) son partícipes de su cotidianeidad donde asumen un papel y una participación concreta, y iii) tienen una obligación legal de asistencia. Siede (2007) mantiene una perspectiva similar a la de Viscardi y Alonso y

la de Ley N° 18.437 al delimitar la comunidad educativa en torno sus integrantes: para este todos aquellos que conviven en el centro.

No obstante, definir exclusivamente a la comunidad educativa en torno a sus miembros es insuficiente, pues sino, ¿qué es lo que nos impide hablar de sociedad educativa en detrimento de comunidad educativa? Esta pregunta remite a la polaridad conceptual entre las nociones de comunidad y sociedad expresadas en el relato weberiano. Desde la perspectiva de este autor, la escuela y las relaciones acontecidas en esta podrían definirse cual sociedad educativa en tanto su existencia se circunscriba a la persecución de un fin o interés común. Esto sería una mera organización formal conformada por una estructura y legitimada legalmente. En contraposición, para que se hable de comunidad educativa debe haber vínculos afectivos o emocionales que habiliten la inclusión de los individuos bajo una lógica democrática. La sociedad educativa dará paso a la comunidad educativa solo cuando se establezcan redes y lazos de unión e integración entre sus integrantes (Roa y Torres, 2014).

De este modo, la comunidad escolar se define en torno a quienes la conforman y a lo que los une: la pertenencia. Este sentimiento confirma la adscripción comunitaria en tanto promueve procesos integradores y la creación de un espacio de identidad común, el cual opera trazando los límites de la comunidad bajo el binomio inclusión-exclusión (de Marinis, 2011). Es decir, decide quien integra y quien no la comunidad educativa (Montenegro et al, 2014).

“La identidad como pertenencia a un colectivo educativo se traduce en un uniforme que “me identifica como estudiante y me separa del afuera”, ese “afuera” que integran “otros jóvenes”” (Viscardi y Alonso, 2013:209).

Estas premisas derivan en la idea de una comunidad escolar erguida sobre redes de interdependencia horizontales y verticales entre sus miembros, las cuales son promotoras de cohesión social y verifican la inscripción de los actores no solo como partícipes pasivos de la cotidianeidad del centro, sino como miembros activos de esta (Sánchez Vidal, 1988). Ahora, garantizar esto depende de que el estudiante pueda tomar la palabra y participar, de que las decisiones no sean impuestas sino tomadas desde los espacios de diálogo, de que los unos a los otros se reconozcan como iguales (Fernández Enguita, 2010). En otras palabras, depende del establecimiento de una cultura democrática que no solo procure por una adscripción afectiva o emocional hacia el centro, sino también por una convivencia basada en el respeto, la pluralidad y la inclusión. Cuando esto suceda, los miembros de la comunidad convivirán armoniosamente, afectando no solo el orden interno de la comunidad, sino también su entorno.

En resumen, la comunidad educativa se crea alrededor de procesos de enseñanza subordinados a un espacio dado. En este marco, los actores que están juntos por un mandato terminan superando este legalismo, interactuando e interrelacionándose (conviviendo), lo que deviene en el desarrollo de lazos afectivos y continuados que los cohesionan, unen y vinculan cultural y moralmente. Hasta antes de la crisis sanitaria era incuestionable que el grueso de las relaciones que sucedían en este contexto estaban atravesadas por la corporeidad y la presencia. Naturalmente, con el advenimiento de la pandemia esto cambió, lo cual despierta las siguientes interrogantes: ¿qué sucede con la conformación de la comunidad educativa cuándo se suprime la presencia?; ¿qué sucede con la pertenencia cuando la convivencia deja de producirse en un mismo espacio físico?; ¿se podrá seguir hablando de comunidad?

4. Sentido de pertenencia

Se puede decir que esta investigación se estructura teóricamente en torno a tres conceptos: convivencia, comunidad y pertenencia. Los primeros dos ya han sido abordados, resta por tratar el tercero.

4.1. Acercamiento conceptual

El ser humano se afianza como el ser social por antonomasia. Es por ello, que la construcción de relaciones personales, sociales y afectivas es determinante para su bienestar. Mediante la *Teoría de las necesidades humanas*, Maslow (1991) es uno de los primeros teóricos en tratar la pertenencia y sus implicancias. Lo que hace este autor es enmarcarla como una necesidad psicológica básica, en tanto se materializa en la motivación de formar parte de un grupo, de tener relaciones significativas con otras personas, y de sentirse aceptado e identificado por estos. De este modo, la pertenencia se orienta hacia la aceptación social y hacia la formación del sentido de comunidad.

Sin embargo, lo que interesa es circunscribir este concepto al contexto educativo, al momento en el que los alumnos se inmergen en el centro y comienzan su interacción con el sistema escolar (Arachambault et al., 2009). Bajo este lineamiento, Goodenow (1993a) define a la pertenencia como el sentimiento de ser aceptados, valorados, incluidos y animados en el contexto del aula académica, de sentirse parte importante de la vida y de las actividades de esta. Sin embargo, no solamente es una cuestión de inclusión y afecto, sino también de reconocimiento y respeto mutuo en un espacio donde prevalecen las relaciones interpersonales surcadas por procesos de enseñanza y aprendizaje (Viscardi y Habiaga, 2017).

Otro acercamiento conceptual a la pertenencia lo da Fernández (2020a), autora que la comprende como:

“la motivación por pertenecer como un impulso generalizado para formar y mantener al menos una cantidad mínima de relaciones interpersonales duraderas, positivas y significativas, que engloba procesos cognitivos, afectivos, comportamentales, de salud y de bienestar” (78).

Fernández deja claro que la pertenencia se presenta como una necesidad exteriorizada en una motivación, en tanto la inclusión y el reconocimiento son aspiraciones del estudiante. Por otra parte, el sentirse parte también puede comprenderse cual red entre los individuos, cuyo origen reposa tanto en los acontecimientos cotidianos y espontáneos como en los formales y organizados (Cristina, 2004). Esta red es un espacio para la resignificación de vínculos sociales y para la promoción de la integración comunitaria, lo cual da como resultado una interdependencia consciente con los otros en base a la identificación y la similitud (Montero, 2004).

Shochet y Smith (2014), desde una perspectiva centrada en el alumno, conceptualizan al sentido de pertenencia como una emoción suscitada en la percepción y autoconciencia del educando en el contexto escolar. Esta emoción se levanta sobre los pilares de las experiencias vividas, las cuales incluyen interacciones con los docentes, con los pares y con el centro.

Finalizando con este cúmulo de definiciones, Tonon (2009) vincula el sentirse parte de con el arraigo que se tiene hacia una comunidad, así como con la responsabilidad y lealtad que nacen en torno a esta. Este sentir proviene de la identificación recíproca entre los sujetos que forman parte de lo comunitario, los cuales se distinguen de los que no forman parte.

En resumen, el sentimiento de pertenencia en el contexto escolar es posible de definirse como la sensación emocional y psicológica que experimentan los estudiantes cuando se sienten conectados, aceptados e integrados en la comunidad educativa de su escuela. Implica ser parte de un grupo, identificarse con la institución escolar, sus valores y objetivos, y sentirse valorado y respetado por compañeros y educadores. Asimismo, su construcción remite a lo más cotidiano y espontáneo del centro escolar, es decir, a la convivencia, pues es sobre esta donde se empieza a tejer dicho sentimiento.

4.2. Dimensiones

Como habrá dado cuenta el lector, la pertenencia en el marco de la trayectoria educativa es un sentimiento sumamente amplio. Aun cuando lo circunscribamos a la perspectiva del estudiante se manifestará diferencialmente según el actor con el que este trabaje relaciones. Es por ello, que he desagregado a la pertenencia en tres dimensiones: pertenencia hacia los pares, hacia los docentes y hacia el centro. Cada una de estas representa los vínculos que tiene el alumno con cada uno de los principales actores del mundo escolar.

4.2.1. Pertenencia hacia los pares

A medida que el estudiante se instala en el sistema educativo e inicia el proceso de convivencia pasa a formar gradualmente redes de apoyo en las que se involucra con sus semejantes, compartiendo objetivos, actividades, emociones y valores (Manríquez, 2014). Un adolescente el cual se encuentra en una edad de encrucijadas e incertidumbre descubre -mediando la convivencia- que él no es el único en esta situación, siendo así como comienzan los procesos de integración, inclusión e identificación (Dubet y Martuccelli, 1998).

Estos procesos se dan en plena construcción identitaria del educando. Durante su trayectoria escolar este no hace otra cosa que buscar la autenticidad y la formación de su “Yo”, lo cual acarrea una necesidad de diferenciarse con las figuras de autoridad tanto a nivel educativo (docentes, adscriptos, directores, etc.) como a nivel familiar (padres, tíos, abuelos, etc.). Es en este proceso que el estudiante recurre al grupo de pares mediante la pertenencia, siendo este sentir el que lo habilita a conocer diversos códigos y pautas culturales propios del contexto al que se subordina (Viscardi, 2006). Mediando la pertenencia, el alumno construye su identidad en un marco colectivo, es decir, con un grupo con el que comparte ciertos valores y al cual reconoce en un plano de igualdad (Parra y Segarra, 2011).

En este marco, la integración escolar ocupa un rol central, pues es considerada por Dubet y Martuccelli (1998) como una fuerza motivadora que brinda al estudiante el afán y la voluntad necesarias para obtener buenos resultados a nivel académico. Dichos autores plantean que parte del origen del miedo y la inquietud a repetir descansa en un sentimiento de desesperación por el abandono y el desgarramiento del mundo adolescente.

Fernández (2020a) mantiene un razonamiento similar bajo la premisa del binomio aceptación-rechazo:

“La aceptación por parte de los iguales se asocia con la satisfacción en el centro escolar, vinculado al enganche emocional, propiciando un comportamiento social adaptado que se

relaciona con el enganche comportamental. Por otro lado, el rechazo de los compañeros/as disminuye la participación e incrementa el abandono” (42).

Esto redundante en que un estudiante que se percibe integrado y aceptado tenderá a desarrollar un comportamiento orientado al mantenimiento de su situación, favoreciendo su trayectoria educativa y bienestar. En contraposición, un alumno que se siente rechazado tenderá a minimizar su participación y aislarse, condicionando negativamente su bienestar.

Empero, los alumnos no son los únicos actores en el marco de la convivencia escolar, ya que en las aulas, permea con implacable fuerza la autoridad docente. Esta se encuentra direccionada hacia los espacios personales del educando, lo que les genera un sentimiento de vulnerabilidad (Dubet, 2009).

De este modo, ante una autoridad con un poder omnipotente, aliada con directores, adscriptos y padres de alumnos, no es extraño que los estudiantes decidan hacer lo suyo y formar su propio contingente, aliarse (Viscardi, 2006). Es así como se suscita (o en todo caso se refuerza) el sentido de pertenencia del alumno. Este, ante la implacable autoridad que atenta contra él buscará aliarse con aquellos que se encuentren en su misma situación. Es así, como el aula, concebida como el espacio donde se suscitan las relaciones docente-estudiante, termina siendo el campo de un juego político entre ambos (Mutchinick, 2010).

En definitiva, la pertenencia que nace del educando hacia sus semejantes es una dimensión clave de cara a la conformación de una comunidad educativa basada en el respeto, el reconocimiento y los valores democráticos. Este sentimiento se manifiesta en la integración e inclusión de los estudiantes, lo que supone un vínculo sano, fraternal y de complicidad entre estos. Es así como se efectiviza una próspera trayectoria educativa.

“...el hecho de identificarse con los demás en la misma comunidad social puede hacer que la vida de todos sea mucho mejor dentro de esa comunidad; por tanto, el sentido de pertenencia a una comunidad es considerado un recurso, como el capital” (Sen en Viscardi y Alonso, 2013:130).

4.2.2. Pertenencia hacia los docentes

Si bien suele enmarcarse a la figura del docente como contrapuesta a la del estudiante, es vital para la trayectoria educativa y el bienestar de este último el desarrollo de un vínculo de pertenencia sano y estable hacia el profesorado. Cuando esto ocurre los alumnos se sienten

valorados, su motivación aumenta, se consolida una ética del cuidado y se asienta un clima de respeto mutuo entre los agentes de la comunidad educativa (Fernández, 2020a).

Ahora, para que esto suceda, es vital que los docentes asuman una postura donde reconozcan la voz del educando y le den participación en el aula. Fernández (2020b) añade que docentes comprometidos, con un perfil innovador y flexible incrementan las posibilidades de acercar y enganchar al estudiante.

En lo que refiere a la identificación del estudiante hacia el docente, elemento constitutivo de la pertenencia hacia este último, se produce una contradicción. Por un lado, dentro del salón de clases y en el marco del juego político entre alumno y docente, el primero se encuentra en una situación de oposición respecto al segundo. La búsqueda de autenticidad y construcción identitaria del alumno no hace más que materializarse en el rechazo a la figura del profesor. El estudiante reniega de sus obligaciones para marcar una brecha que le permita autonomía, libertad y formar su identidad sobre la base de la confrontación -a veces más, a veces menos intensa- al docente (Dubet, 2009). Por otro lado, a este rechazo se le contrapone la búsqueda implícita de reconocimiento que el educando mantiene respecto al docente aún durante sus primeros años de secundaria. Como acertadamente refieren Dubet y Martuccelli (1998):

“la oposición al docente está influida por una decepción vinculada con el no-reconocimiento” (10).

El adolescente se encuentra en un estado de constante tensión, pues la mirada expectante de su grupo de pares le impide explicitar y llevar a pleno la búsqueda de reconocimiento hacia el docente, búsqueda esencial para su construcción identitaria. En consecuencia, la importancia de la identificación del alumno hacia el profesor se materializa en el respeto, estima, interés y valor que el primero le tiene al segundo. Justamente, aspectos como el sentido de trabajo o la voluntad y el afán del estudiante por desempeñar una buena trayectoria educativa provienen -en parte- de la identificación con el docente (Reyes y Fonseca, 2021).

Concluyendo, una relación positiva entre ambos actores le brinda al estudiante elementos de seguridad a la vez que le permite lidiar eficazmente con las demandas académicas y sociales. En cambio, cuando aparece el conflicto y el alumno se aleja del docente se promueve una situación que interfiere en la adaptación de este, mermando su motivación y rendimiento académico (Fernández, 2020a).

4.2.3. Pertenencia hacia el centro educativo (participación)

La importancia de esta dimensión viene dada por el rol del contexto inmediato en la trayectoria del estudiante (Augustowsky, 2003). Un alumno promedio pasa alrededor de 6 horas diarias en el liceo, siendo inevitable que construya relaciones interpersonales surcadas tanto por procesos de aprendizaje y enseñanza, como por tensiones y conflictos inherentes a la dinámica liceal (Viscardi et al., 2023). Dentro de estos procesos se articula la necesidad del sujeto de pertenecer, de desarrollar un sentimiento de pertenencia que le haga sentir cómodo dentro de la escuela o liceo. El estudiante debe identificarse con la institución creando un “nosotros” en base a la acción colectiva (Loaiza et al., 2015).

Ahora, para que el alumno no se sienta ajeno al establecimiento al que concurre y logre percibirse como una parte importante del mismo, debe mediar un elemento fundamental: la participación.

“el niño en la escuela debe ser considerado un actor que pueda incidir políticamente en la organización institucional, es decir, darle voz y voto a los estudiantes en decisiones que repercutan en el clima escolar cotidiano” (Farias, 2019:26).

Básicamente, la participación se presenta como uno de los elementos constitutivos de la intangibilidad y subjetividad de la pertenencia, ya que, gracias a esta el alumno tenderá a formar un compromiso personal y grupal respecto al lugar en el que convive (De Pontes, 2017).

Fernández (2020b) agrega que cuanto mayor participación se le brinde al estudiante mediante iniciativas de clase, involucramiento en actividades extracurriculares y toma de decisiones, mayor será el éxito escolar y la identificación que perciba este hacia el centro. En cambio, cuando no hay un desarrollo pleno de la participación del alumnado, operan mecanismos de exclusión en tanto no se interioriza el sentimiento de pertenencia, se produce un alejamiento del centro, el compromiso se socava, se presentan dificultades académicas, y fulguran interacciones disfuncionales entre docentes y alumnos.

La participación del estudiante -en tanto sea escuchado- le otorga un reconocimiento que lo orienta a sentirse una parte importante de la cotidianeidad de la institución (Castillo et al., 2016). Al decir de Viscardi y Alonso (2013):

“...la pertenencia y la legitimidad dependen de roles y reconocimientos a efectos de que alguien pueda “tomar la palabra”, y ser escuchado en sus ideas y propuestas. Esto es, propiamente, participar” (131).

Solamente cuando esto suceda el estudiante devendrá en sujeto de derecho en el marco de una cultura democrática y plural y bajo un modelo institucional de formación ciudadana (Viscardi y Alonso, 2015; Viscardi y Salamano, 2022), sintiéndose -gracias a la tutela de la escuela o liceo- que es parte de una comunidad ciudadana (educativa) (Fernández Enguita, 2008).

4.3. Consideraciones e implicancias sobre la pertenencia

La pertenencia a lo largo de estas tres dimensiones ha sido presentada como una plataforma por donde se desliza el estudiante en búsqueda de los lazos necesarios para transitar su trayectoria educativa. Mediando la integración con sus pares, la identificación con docentes y la participación en la cotidianeidad del centro, el alumno encuentra un espacio donde sociabilizar, construir su identidad y formarse como ciudadano.

El resultado de este camino, siempre y cuando los vínculos mantenidos por el joven hayan sido positivos, redundan en sentirse una parte relevante y funcional de la comunidad educativa. Esto implica, desde percibirse aceptado por lo semejantes hasta identificarse con el docente y asumir un rol activo en la vida institucional del centro. Paralelamente, la pertenencia hace que los diversos actores tomen conciencia cuál unidad, fortaleciéndose como grupo y consolidando una comunidad (Pina, 2017).

“Los sentimientos de pertenencia fortalecen la formación de los sentimientos de comunidad” (Fernández, 2020a:79).

Entonces, la pertenencia es esencial en tanto compete a dos planos totalmente distintos. Por un lado, es una de las necesidades más importantes para que los estudiantes, en su veta más individual, se desarrollen de forma óptima en cualquier contexto escolar y a través de aspectos como la motivación, autoestima, competencia y autoeficacia (Corona, 2020). Por otro lado, la pertenencia tiene un impacto colectivo básico, al permitir trazar caminos y acercar personas, elementos facilitadores para la construcción de colectividades. Hete aquí, que cuando la pertenencia se ausenta las comunidades se desmoronan, pues los individuos comienzan a alejarse de ellas.

Esta tentativa de formalización teórica de la pertenencia es en realidad una cruzada imposible. El lector debe comprender la dificultad intrínseca al estudio de esta subjetividad, pues su condición hace que presente particularidades diversas según donde se mire, y justamente se observa el alumnado, referente cuyo carácter fundante es la heterogeneidad.

5. El contexto

El contexto de educación a distancia en confinamiento importa en la medida que da forma a las interacciones y sentires que se abordan en esta investigación.

5.1. ¿Qué es la educación a distancia?

Hay un horizonte variopinto de definiciones sobre la educación a distancia, lo que obedece a unas bases teóricas no del todo conciliadas. A continuación, se verán algunas de estas. Moore (1977), en su definición, enfatiza la separación física entre estudiante y docente. Para él, este tipo de educación se produce cuando hay un distanciamiento corpóreo entre los actores, lo cual se suple mediante diversos tipos de medios. Holmberg (1985) da una definición más amplia que la planteada por Moore, pues para este la educación a distancia acontece siempre que no exista una supervisión continua e inmediata de los tutores dentro del aula. A esta conceptualización Mena (1995) le agrega el componente tecnológico como aspecto esencial de la modalidad educativa.

Ya en el siglo XXI, García (2014) adopta una perspectiva novedosa, al concebir a la educación a distancia a través de la comunicación didáctica entre docentes y estudiantes, los que independiente o colectivamente aprenden pese a no compartir espacio físico. Para terminar con este listado de definiciones tenemos a Romero y Groult (2021), quienes bajo la influencia de los nuevos modos de comunicación y educación suscitados por la pandemia definen a la educación a distancia como:

“una modalidad, método o sistema de educación que no hace indispensable la presencia física de los docentes y los estudiantes para la interacción y comunicación, pues se centra en el estudio independiente y la autodirección” (87).

De este cúmulo de definiciones se desprenden cinco atributos esenciales relativos a la educación a distancia: i) interacción, diálogo o comunicación sincrónica o asincrónica entre estudiantes y docentes; ii) separación física entre los actores; iii) autonomía e independencia del estudiante; iv) planificación, evaluación, seguimiento, etc. por parte del docente o del centro educativo; y v) utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) para formar una red didáctica e interactiva entre docentes y alumnos. Estas cinco características dan forma al concepto de educación a distancia, siendo la última la que permitió que los estudiantes continúen sus estudios en pandemia (Casero y Sánchez, 2022).

5.1.1. Educación a distancia, estudiantes y un contexto atípico

El contexto pandémico aunado a la educación a distancia hizo que el rol del alumno, sus interacciones y su vida en general se hayan visto trastocadas (Rodríguez, 2021). Los estudiantes han tenido que suplir la libertad, autonomía e independencia que brinda la educación a distancia mediante la asunción de un rol activo en el proceso de aprendizaje, donde el propio educando es quien se organiza y administra (Elizondo et al., 2021).

Esta necesidad de una mayor autonomía y un rol más activo hace que varios autores -como Moore (2001) o Cabero (2006)- dirijan su preocupación a la motivación dentro del contexto virtual. Este, es un elemento de suma importancia en el proceso de enseñanza, ya que gracias al mismo, el estudiante puede construir el ímpetu necesario para encarnar la postura que la virtualidad solicita (Romero y Groult, 2021).

“...la educación a distancia no puede ofrecer sus ventajas por sí sola, ya que depende de ciertos factores, como la motivación de los estudiantes” (Sierra, 2010:71).

En consecuencia, los alumnos deben solventar las trabas de la virtualidad mediante la motivación y la disciplina. Cuando estos valores no prosperan no tardan en aparecer las implicancias negativas sobre el rendimiento académico del educando (Serrano et al., 2022).

Otro ámbito pasible de ser afectado por la educación a distancia es el emocional, y aquí se produce un interesante contrapunto (Extremera y Fernández, 2001). Por un lado, la construcción identitaria del estudiante se ha desarrollado tradicionalmente durante la experiencia presencial, por lo que al sustituirse esta por una experiencia virtual es normal que la identidad del joven sufra ciertos vaivenes (Rodríguez, 2021). No obstante, esto no debe interpretarse como un estado de alienación por parte del alumno a causa del socavamiento de la presencialidad. Si bien se reconoce que la identidad del joven es amenazada por el espacio de aprendizaje virtual, también se reconoce que tanto la identidad como la pertenencia pueden desarrollarse plenamente a través de medios virtuales. El estudiante construye su pertenencia al “sentirse parte” sin necesidad de compartir un mismo espacio físico.

“...la identidad de los y las jóvenes también se logra a partir de su adscripción institucional, conectándose a sus clases en línea y sintiéndose parte de una institución, sin necesidad de estarlo de manera física en ella” (Rodríguez, 2021:76).

Esta es una premisa por comprobar en el devenir de la investigación: ¿se puede lograr desarrollar un sentimiento de pertenencia durante la educación a distancia?

En resumen, la aparición de esta modalidad educativa implica la sustitución de la socialización tradicional dentro del centro por una socialización virtual supeditada a la distancia. De este modo, observar las caras a través de una pantalla sustituye a las miradas cómplices; enviar mails a profesores a hacer consultas después de clase; solicitar la palabra en una charla por *Zoom* a levantar la mano, y así, toda interacción corpórea es extrapolada al ámbito digital. Los estudiantes se ven obligados a aprender a interactuar y comunicarse con sus pares y docentes a través de medios conocidos, pero no tradicionales. Es por ello, que deben reformularse a la luz de la educación a distancia las nuevas relaciones suscitadas entre los agentes de la comunidad educativa.

5.2. Confinamiento

Si bien -según Sierra (2010)- la educación a distancia no supone aislamiento total, dentro del contexto de interés, confinamiento, aislamiento y educación a distancia son fenómenos que se solapan. El confinamiento supuso una nueva realidad para los jóvenes, dado que, de un momento para el otro sus hogares se transformaron en la única realidad corpórea conocible, y los hábitos, rutinas, interacciones, etc. a los que estaban habituados desaparecieron de la noche a la mañana (Serrano et al., 2022).

Por otra parte, el confinamiento impuso nuevos desafíos en la convivencia, debido a que hijos, padres, abuelos, hermanos, etc. se vieron obligados a compartir un mismo espacio físico durante las veinticuatro horas del día. Esto trastocó las rutinas de los jóvenes, ya que aparecieron nuevas responsabilidades vinculadas a las tareas del hogar y al cuidado de familiares. Asimismo, emocionalmente los estudiantes también se vieron afectados. Las tensiones por una convivencia absoluta e impuesta coercitivamente aunadas con la preocupación a causa de la situación sanitaria desembocaron en un deterioro de su bienestar emocional, materializado en un incremento del estrés y la ansiedad (Rodríguez, 2021).

Romero y Groult (2021) llegan a una conclusión similar, dado que para estos el distanciamiento, el resguardo, el trabajo en casa, la no interacción, el aburrimiento, la tristeza, etc. son representaciones asociadas por los propios alumnos a la idea del confinamiento. Cañete et al., (2021) se suscriben a las posturas mencionadas, dado que, para ellos, al privar a los estudiantes -mediante el confinamiento- de sus hábitos y rutinas se los terminó despojando de elementos y condiciones necesarias para su bienestar físico, social y emocional. Este deterioro en la salud integral de los jóvenes ocasiona tal estrés en ellos que repercute negativamente en sus actividades escolares cotidianas, motivación y rendimiento.

En este marco poco auspicio para el educando, García y Pascucci (2021) agregan que:

“el entorno habitacional puede no ser propicio para la concentración [...] lo que puede generar frustración, distracciones, o la pérdida del enfoque afectando el rendimiento del alumnado” (239).

De este modo, ya resulta incuestionable que los cambios en la convivencia, las preocupaciones intrínsecas al contexto y las nuevas modalidades de estudio condicionan negativamente el rendimiento académico del estudiante.

En conclusión, el confinamiento repercute en el bienestar psíquico, físico y social de los alumnos, en tanto sus rutinas se ven aniquiladas, sus interacciones trastocadas y sus hábitos recreados. En estas circunstancias el estudiante se verá obligado a hacerle frente a prácticamente una nueva vida, donde las relaciones se llevan a cabo mediadas por una computadora, la convivencia con los compañeros de clase y docentes no es presencial, y las preocupaciones a causa de la situación sanitaria son moneda corriente.

Metodología de la investigación

6. Preguntas y objetivos de la investigación

En el marco de la crisis sanitaria, donde la educación se ha tenido que reinventar para hacer frente a todo un contingente de alumnos, las relaciones, sentires y trayectorias de estos se han visto trastocadas. Con el propósito de tratar estos vaivenes -específicamente en torno a la pertenencia, a la convivencia y a la comunidad educativa- propongo plantear una serie de preguntas iniciales, las cuales servirán de motor para el planteamiento concatenado de los objetivos (generales y específicos).

Dichas preguntas son:

- ¿Cómo se articula y estructura la convivencia sin presencia (o a distancia)?
- ¿Cómo se desarrolla el sentir de pertenencia en el marco de dicha convivencia?
- ¿Cómo inciden las variaciones de este sentir en la trayectoria del estudiante y en la formación de la comunidad educativa?

Estas preguntas permiten articular los dos objetivos generales de la investigación:

Objetivo general n°1:

- Desentrañar el funcionamiento y estructuramiento de la convivencia sin presencia.

Objetivo general n°2:

- Explicar la evolución del sentimiento de pertenencia y sus implicancias en el bienestar del estudiante y la comunidad educativa en el contexto de convivencia sin presencia.

En cuanto a los objetivos específicos, podemos expresar los siguientes:

Objetivo específico n°1:

- Identificar los modos, patrones y formas en las que los estudiantes llevaron a cabo sus interacciones y relaciones en el marco de educación a distancia.

Objetivo específico n°2:

- Valorar -según la perspectiva del estudiante- los aspectos positivos y negativos de la educación a distancia en relación a la educación presencial.

Objetivo específico n°3:

- Describir la percepción del alumnado de sus relaciones con los semejantes, con los docentes y con el centro educativo en el contexto de convivencia sin presencia.

Objetivo específico n°4:

- Identificar obstáculos y apoyos que encontraron los estudiantes de cara a la pertenencia.

Objetivo específico n°5:

- Valorar la importancia del sentido de pertenencia para los estudiantes, su desarrollo académico, psicológico y social.

Objetivo específico n°6:

- Valorar la importancia del sentido de pertenencia para la conformación y el mantenimiento de la comunidad educativa.

A continuación, en la tabla 1 se muestra la articulación entre preguntas de investigación, objetivos generales y objetivos específicos.

Tabla 1: relación entre preguntas, objetivos generales y objetivos específicos.

Preguntas de investigación	Objetivos generales	Objetivos específicos
¿Cómo se articula y estructura la convivencia sin presencia (o a distancia)?	- Desentrañar el funcionamiento y estructuramiento de la convivencia sin presencia.	-Identificar los modos, patrones y formas en las que los estudiantes llevan a cabo sus interacciones y relaciones en el marco de la convivencia sin presencia. -Valorar -según la perspectiva del estudiante- los aspectos positivos y negativos de la educación a distancia en relación a la educación presencial.
¿Cómo se desarrolla el sentir de pertenencia en el marco de la convivencia sin presencia?	-Explicar la evolución del sentimiento de pertenencia y sus implicancias en el bienestar del estudiante y la comunidad educativa en el contexto de convivencia sin presencia.	-Describir la percepción del alumnado de sus relaciones con los semejantes, con los docentes y con el centro educativo en el contexto de convivencia sin presencia. -Identificar aquellos obstáculos y apoyos que encontraron los estudiantes de cara a la pertenencia.
¿Cómo inciden las variaciones del sentimiento de pertenencia en la trayectoria del estudiante y en la formación de la comunidad educativa durante la convivencia sin presencia?	-Explicar la evolución del sentimiento de pertenencia y sus implicancias en el bienestar del estudiante y la comunidad educativa en el contexto de convivencia sin presencia.	-Valorar la importancia del sentido de pertenencia para los estudiantes, su desarrollo académico, psicológico y social. -Valorar la importancia del sentido de pertenencia para la conformación y estabilidad de la comunidad educativa.

Fuente: elaboración propia.

7. Objeto de estudio y referente empírico

“Como no se puede investigar la realidad, toda investigación supone un recorte necesario de la misma, por ello, la delimitación es una actividad central que debe realizar el

investigador, ya que posibilita el encuadre del proyecto de investigación en un determinado contexto, en relación a ciertos referentes empíricos y dentro de coordenadas de tiempo y espacio” (Serbia y Cozzi, 2018:105).

En este sentido, y al encontrarnos frente a un estudio de caso, tanto el referente empírico como el objeto de estudio convergen en el estudiantado de cuarto año de secundaria (generación 2006/07) del centro de referencia. Este es el ápice de realidad a observar.

7.1. Justificación del referente empírico

Varios son los motivos que justifican la elección del referente empírico:

En primer lugar, el Liceo a estudiar es un centro educativo privado situado en el centro de Montevideo, cuyo afluente estudiantil es predominante de clase media acomodada. Seleccionar una población objeto de estudio que se presupone ideal en tanto no tiene problemas de conectividad o carencias tecnológicas evita que las desigualdades educativas -radicalizadas durante la pandemia por Covid-19 (Viscardi y Salamano, 2022)- complejicen el análisis. En otras palabras, se buscó un caso donde las dificultades de conectividad o carencias tecnológicas no supusieran otro vector a tener en cuenta. Asimismo, la laicidad del centro es una garantía que descarta la posibilidad de que valores religiosos incidan sobre el sentido de pertenencia del educando.

En segundo lugar, la elección de estudiantes de cuarto año de secundaria se justifica ya que, en la medida que su edad coincida con el grado y teniendo en cuenta que el trabajo de campo fue realizado en 2022, habrán cursado primer año de Liceo en modalidad presencial (2019) y los dos años siguientes (2020/21) en modalidad eminentemente virtual. Esto les facilita la labor comparativa, dado que gozan de experiencia en ambas modalidades educativas.

Finalmente, el hecho de que quien escribe esta investigación sea exalumno del centro de referencia brinda ciertas facilidades obvias, como un conocimiento previo de la institución, relaciones existentes con sus funcionarios o fácil acceso a esta.

8. Estrategia de investigación

8.1. Abordaje mixto centrado en lo cualitativo

En consecución con los objetivos de la investigación (explicar la convivencia y la pertenencia en el marco de educación a distancia), la metodología se subordina a una lógica predominantemente cualitativa. El grueso de la información recolectada y analizada fue

mediando técnicas de dicho corte, las cuales habilitan un abordaje intensivo sobre un pequeño número de casos, centrándose en la comprensión del objeto y no en su cuantificación. Sin embargo, también se utilizaron técnicas cuantitativas de manera complementaria y secundaria para recolectar y analizar la información.

8.2. Técnicas de recolección de datos

La fase de recolección de datos se dividió en tres etapas. En una primera, extensiva, se tuvo un acercamiento con funcionarios de la institución, los cuales, a través de charlas y facilitación de documentos como registros, hojas de ruta, comunicados, etc. permitieron dar cuenta de cómo funcionó el establecimiento liceal durante la educación a distancia.

En la segunda etapa, también extensiva, se realizó una encuesta a 44 estudiantes de cuarto grado del centro. A través de esta se buscó recabar información sobre aspectos tanto objetivos como subjetivos relacionados con la educación presencial, la educación a distancia, la pertenencia y las relaciones que trabaron los estudiantes en ambos contextos. Asimismo, para el tratamiento de la pertenencia la encuesta se dividió en dos partes, cada una de las cuales refería a dicho sentimiento en un contexto determinado: una en el contexto de convivencia con presencia y la otra en el contexto de convivencia sin presencia. A su vez, cada parte se subdividió en las tres dimensiones que componen la pertenencia (relacionamiento hacia los semejantes, hacia los profesores y hacia el centro), habilitando la construcción de un Índice del Sentido de Pertenencia que permite describir y comparar dicho sentir entre ambos contextos y para cada una de las tres dimensiones¹.

Finalmente, la tercera etapa, intensiva, constó de una serie de entrevistas semiestructuradas² a 18 estudiantes del centro, donde se trató que abordaran en profundidad aspectos relativos a la convivencia sin presencia y la pertenencia.

8.3. Técnicas de análisis de datos

Respecto al tratamiento de la información obtenida a través de la revisión documental no hay mucho que mencionar al respecto, pues para su análisis no se necesitó ninguna técnica particular. Simplemente se estudiaron los documentos facilitados por los funcionarios del

¹ En el anexo 1 se muestra la estructura de la encuesta (en formato Word).

² Se formuló una guía con diez preguntas centrales y dieciséis secundarias orientadas a marcar el rumbo de las entrevistas y dirigir las charlas hacía los ejes de interés. En el anexo 2 se adjunta la guía con las preguntas.

Liceo, los cuales, aunados a las charlas que se tuvieron con estos, sirvieron para describir el funcionamiento del centro durante la educación a distancia.

En lo relativo a la encuesta, la información derivada de esta permitió la descripción y comparación de diversos sentimientos y comportamientos de los alumnos entre los contextos de convivencia con presencia y convivencia sin presencia. Los datos se procesaron en el programa estadístico IBM SPSS, y la información obtenida, aunque interesante, sirvió únicamente para complementar el relato de los entrevistados.

Finalmente, en cuanto a las entrevistas, una vez realizadas fueron transcritas y codificadas mediante el programa ATLAS.ti. A través de la codificación se agrupó la información por unidades temáticas, las cuales se correspondieron a los objetivos específicos. La información obtenida en esta etapa fue el sustento del grueso del análisis.

Describiendo el centro de referencia

9. ¿Por qué detenernos en este?

Si bien la educación a distancia marginó a los centros educativos como espacios físicos, estos siguieron ocupando un rol determinante de cara al estructuramiento de la dinámica educativa. Las instituciones fueron las encargadas de decidir los procesos enseñanza y aprendizaje durante la convivencia a distancia, por lo que desentrañar los lineamientos que encarno el establecimiento abordado es vital para comprender las relaciones que se produjeron. Solamente así se podrán describir y explicar las dinámicas relativas a la convivencia, la pertenencia, la comunidad y la trayectoria del educando.

10. Objetivación del Liceo

La institución elegida es una escuela y liceo fundado en 1869 que brinda una educación bilingüe, laica y humanista, sustentada sobre los valores pedagógicos de Reggio Emilia.

10.1. Instalaciones e infraestructura

El edificio y sede central de la institución objeto de estudio se sitúa en la zona céntrica de Montevideo. En dicho espacio se llevan a cabo las actividades de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Como construcción arquitectónica, el centro no es más que un conjunto

de edificios y casonas que se han ido anexando desde larga data. Esto ha hecho que se comprenda por diversidad de estilos y espacios, los cuales conforman un lugar único donde interactúan los estudiantes.

En cuanto al espacio de secundaria, es una construcción típica de principios del siglo XX, con el clásico estilo *art deco* como principal predominante. La edificación tiene una horizontalidad marcada y un gran patio principal con claraboyas de vidrio que permiten una gran luminosidad. En cuanto a los salones, los mismos son de techo alto, distribuidos entre el primer y segundo piso (también con gran luminosidad). Los mismos cuentan con bancos compartidos por dos estudiantes, casilleros y una computadora. La institución también cuenta con un campus deportivo, predio integrado por dos canchas de fútbol, una de vóley, cabañas, parrillero y comedor. En este espacio suelen llevarse a cabo actividades recreativas, deportivas, campamentos y jornadas de integración.

11. Educación a distancia en la institución de referencia

11.1. Los idas y vueltas en la modalidad de enseñanza

La implementación de la educación a distancia no ha sido un proceso lineal, sino que ha sido un camino lleno de obstáculos (Viscardi y Salamano, 2022), donde el Liceo se ha tenido que readaptar a las necesidades del estudiante y a los requerimientos suscitados por la crisis sanitaria.

La educación a distancia dio inicio el 16 de marzo de 2020 tras los primeros casos de Covid-19 detectados en el país. A partir de ese momento la educación tradicional quedaría totalmente relegada hasta el 10 de agosto del mismo año, fecha en la cual empezaría una vuelta progresiva a la presencialidad con jornadas de hasta cuatro horas que se irían extendiendo hasta llegar a un máximo de seis. Este periodo de vuelta y readaptación se caracterizó por una gran cantidad de interrupciones, donde tuvo que volverse a la modalidad virtual debido a los brotes de Covid-19 dentro de la institución. Asimismo, durante todo el 2020 hubo una interrupción total (a nivel tanto presencial como virtual) de actividades extracurriculares como los talleres de robótica y ajedrez, coro, y actividades deportivas como fútbol, handball, básquet, etc.

En cuanto al 2021, el pico de casos a nivel nacional en los meses de enero, febrero y marzo hizo que el inicio de clases fuese similar a lo acontecido en el 2020, ya que desde el 22 de marzo de 2021 hasta el 12 de julio de dicho año se mantendría un régimen enteramente virtual. En cuanto a las actividades extracurriculares no deportivas, a diferencia de lo

acontecido en el 2020, siguieron funcionando de manera virtual. En cambio, las actividades de índole deportiva se mantuvieron totalmente interrumpidas. Recién para el 12 de julio del 2021 se retomaron las actividades presenciales curriculares y extracurriculares de manera normal y a horario completo. Este proceso se realizó de manera súbita y sin grandes interrupciones.³

11.2. ¿Cómo se vivió lo “virtual”?

Tras el inicio abrupto de la educación a distancia a comienzos del año educativo del 2020, la institución abordada experimentó distintos caminos y ajustó su modelo de enseñanza y aprendizaje semana a semana. “Desde el primer día de “virtualidad” se optó por realizar un recorrido mixto entre el aprendizaje sincrónico y el asincrónico”. Para ello, i) las reuniones vía zoom de manera sincrónica, y ii) las aulas virtuales, plataforma donde los estudiantes realizaban tareas de manera asincrónica, fueron las principales herramientas utilizadas por la institución.

Con el objetivo de que la vida del estudiante se viera lo menos trastocada posible, se decidió continuar con la malla horaria establecida a principio de año. Sin embargo, no todas las clases que tenían los estudiantes eran sincrónicas. Cada semana, se hacía llegar a estos una planilla en la cual los propios docentes, junto con adscriptos y bajo la supervisión del equipo de gestión, asignaban la modalidad (sincrónica o asincrónica) de las próximas clases. En dicho proceso se buscaba lograr un “balance diario y semanal” que conciliara la cantidad de horas por zoom respecto a la cantidad de horas dedicadas a las aulas virtuales (véase ejemplo en tabla 3). Se trataba de que el 50 % de las horas semanales de cada asignatura se dictara de manera sincrónica y el resto mediante el trabajo en las aulas virtuales.

Tabla 1: zoom vs aulas virtuales.

	Lunes		Martes		Miércoles		Jueves		Viernes		Total	
	Zoom	Aulas	Zoom	Aulas	Zoom	Aulas	Zoom	Aulas	Zoom	Aulas	Zoom	Aulas
3°1	4	3	3	4	6	3	4	5	3	4	20	19
3°2	7	3	3	4	5	4	6	2	2	6	23	19
3°3	7	1	5	3	6	3	4	3	5	5	27	15
3°4	5	4	4	3	5	3	4	3	7	5	25	18
3°5	3	4	4	4	6	2	4	4	7	4	24	18

Fuente: funcionario de la institución estudiada.

³ Ver en anexo 7 la línea de tiempo con las diversas modalidades de educación implementadas.

En cuanto a las reuniones por zoom, las mismas trataban de estructurarse de una manera similar a como lo hacían las “clases” durante la presencialidad, compartiendo su misma duración, así como una modalidad expositiva por parte del docente. En estas reuniones se incentivaba al alumnado a mantener la cámara prendida y participar activamente. No obstante, “ni bien transcurrían los meses de aprendizaje remoto las cámaras iban perdiendo intensidad, en muchos casos a solicitud de las familias o técnicos tratantes quienes indicaban que el uso de esta herramienta aumentaba la ansiedad de los chicos”. El descenso en la utilización de las cámaras, así como en las participaciones orales de los alumnos afectó a los docentes, los cuales manifestaron frustración ante el hecho de exponer un monólogo frente a una pantalla en negra.

De esto se deriva un “tira y afloja” entre aquellos estudiantes que preferían conservar la cámara apagada y los docentes que solicitaban mantenerla encendida. Finalmente, las solicitudes ya mencionadas aunadas a las recomendaciones de psicólogos de la institución hicieron que esta diera libertad a los estudiantes para mantener la cámara apagada, pero recomendando siempre conservarla encendida.

Ahora, si bien las reuniones vía zoom fueron una herramienta que permitió mantener un funcionamiento similar al llevado a cabo durante la presencialidad; estas se vieron complementadas por la utilización de las aulas virtuales. Las aulas virtuales fueron espacios en la web (en la plataforma digital del centro) que permitieron la comunicación estudiante-docente. Hay un aula virtual por asignatura y otra por generación. En la primera, los estudiantes suben tareas y sientan dudas en torno a la asignatura, mientras que los docentes adjuntan trabajos, avisos, textos de estudio, videos, etc. La segunda es utilizada por los adscriptos para hacer avisos de carácter general, subir la planilla donde se establece la modalidad de las asignaturas para las próximas semanas y colgar un calendario compartido que servía para asistir a los alumnos respecto a su organización día a día (véase ejemplo en el anexo 8). La creación de dicho calendario se debió a que los estudiantes “presentaron dificultades para organizar sus tiempos y tareas”. En definitiva, el aula virtual fue un espacio de diálogo estudiante-docente, dirigido a tratar las carencias comunicativas suscitadas por el devenir de la educación a distancia.

En otro orden de cosas, desde el centro había una especial atención a los alumnos que no lograban ciertos requisitos de aprendizaje, en cuyos casos se mantenían encuentros con las familias de actualización y puesta a punto, y con los estudiantes de acompañamiento. Paralelamente, un psicólogo por generación, el adscripto y la coordinadora pedagógica

“mantuvieron un encuentro semanal en donde se analizaban las diversas variables en juego (conectividad, entregas, calificaciones, pero por sobre todo aspectos emocionales)”.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la asistencia, la cual si bien nunca dejó de ser obligatoria se terminó flexibilizando, en tanto se iba mermando la rigurosidad con la que se tomaban en cuenta las faltas. Esto no significa que los estudiantes hayan dejado de asistir, dado que “en la virtualidad los estudiantes asistieron sin dificultad”.

En definitiva, las medidas adoptadas y demás aspectos mencionados dan cuenta de los intentos del centro por no desatender las necesidades pedagógicas y emocionales de sus estudiantes. En vistas de las primeras y a través del aula virtual, el calendario de tareas, la planilla con las distintas modalidades, etc., se puso el foco en mantener una calidad organizativa que facilitase el devenir educativo y las comunicaciones fluidas entre estudiantes y docentes. En cuanto a las necesidades emocionales del alumnado, la institución respondió con la flexibilización en la exigencia del uso de cámaras, la flexibilización de la asistencia, el acompañamiento de aquellos estudiantes que no lograban “cumplir los requisitos del curso” y una atención de psicólogos y adscriptos más enfática en los sentimientos del educando.

Análisis

12. El camino del estudiante en la educación a distancia

Teniendo en cuenta que la convivencia se produce en los acontecimientos cotidianos y espontáneos que hacen a la educación -en este caso- a distancia (Cristina, 2004), es que he decidido iniciar el capítulo de análisis con el tratamiento de ciertas generalidades en torno a esta última en relación con el educando. Es por ello, que a continuación describiré el camino que transitó el alumno de 4to grado del centro de referencia durante la educación a distancia, así como ciertos sentires y particularidades que el principal espacio pedagógico de esta modalidad les produjo.

12.1. De un enamoramiento a primera vista a un rápido rompimiento

El inicio de la educación a distancia evocó en los estudiantes la falsa idea de vacaciones y comodidad, pues estos asociaron precozmente la noción de educación a distancia con un sentimiento de comodidad por estudiar en pijama desde sus hogares.

“Parecía que iba a ser genial porque podías estar en tu casa directamente y te podías conectar con pijama y esas cosas” (PL). “Yo estaba cómodo porque podía estar en mi casa tranquilo, podía descansar, y no tenía que preocuparme mucho de estar en el colegio a tiempo, y me podía despertar y ya estar preparado para tener clase y no llegar tarde” (GM).

De este modo, el comienzo de esta nueva modalidad fue bienvenida y hasta celebrada por el educando, pues para ellos suponía dejar de levantarse temprano, de ponerse el uniforme, de tener que estudiar o realizar tareas. La seguridad y el bienestar que a los alumnos les generó el hecho de tener “clases” desde sus habitaciones se materializó en el sentimiento de bienvenida al socavamiento de la presencia.

No obstante, a medida que transcurrían los días, lo que parecía una maravillosa noticia devino en una desencantadora realidad, la cual los estudiantes anhelaban que terminase. El primer elemento que produjo el quebrantamiento de este repentino enamoramiento del educando con la educación a distancia fue la cantidad de tareas, deberes y proyectos que les eran enviados por los docentes en comparación con la educación presencial.

Dejemos que los propios estudiantes expresen como vivieron esta situación:

“Hubo ciertas materias que sí había demasiados trabajos que hacer, [...] tenías que ponerle demasiado tiempo a ciertas cosas. Entonces, a pesar de estar en tu casa el tiempo libre era muy poco. Y al fin y al cabo, siempre estabas concentrado en el liceo viendo que tarea tenías que hacer, plazos y todo eso. Entonces era como que te podía estresar incluso, tenías problemas para organizarte y esas cosas, y eso no estuvo bueno” (PL).

“...nos bombardeaban con trabajos [...]. Porque virtual era como que solo pensaban en su materia y tipo nos mandaban ponerle mil deberes porque decían que estábamos todo el día en nuestras casas y no hacíamos nada, pero en realidad teníamos otras 15 materias más. Entonces era como que nos mandaban 5 deberes de una materia y después de la otra también teníamos 5, y en presencial no, no nos mandaban tantos deberes” (MR).

Los relatos de estos estudiantes no hacen otra cosa que expresar un ideario colectivo donde la cantidad de tareas enviadas y el tiempo que había que dedicarles a estas habían aumentado considerablemente. Esta situación desencantó al alumno respecto a la educación a distancia, generándole sentimientos negativos hacia esta. Asimismo, los relatos de los estudiantes concuerdan con lo dicho por los funcionarios del centro, quienes manifestaron que efectivamente el educando se vio sobrepasado por el volumen de tareas enviadas y por su dificultad para organizarse, lo cual les generó ansiedad y estrés.

Sin embargo, como se verá a continuación, el aumento en el volumen de tareas y en el tiempo dedicadas a estas no fueron los únicos factores que impulsaron el rechazo de los estudiantes por la educación a distancia.

12.2. Las reuniones sincrónicas

Con la supresión de la presencialidad, el único espacio que pudo ser extrapolado a la dinámica virtual fue el salón de clases, pues otros como el recreo o las actividades deportivas no tuvieron sus equivalentes. El aula de clases, espacio por antonomasia donde se suceden el grueso de los intercambios entre los actores del mundo escolar, encontró en las reuniones sincrónicas su semejante dentro de la educación a distancia.

12.2.1. El dilema de las cámaras y micrófonos: dos mundos enfrentados

Como se dijo, el idilio de los estudiantes con la nueva modalidad educativa fue breve, y el exceso de tareas y tiempo dedicadas a estas no fueron el único motivo de su prematuro desencantamiento. La supresión de la presencia obligó a que el liceo se trasladase a los hogares de los estudiantes, deviniendo sus cuartos en los salones de clases. De este modo, la intimidad del educando era transgredida.

Las cámaras y micrófonos de ordenadores y celulares eran las únicas herramientas con las que contaba el alumno para afirmar su presencia en las reuniones sincrónicas. En consecuencia, la figura de este se materializaba cuando prendía la cámara o activaba el micrófono, ya sea para plantear una duda, responder una pregunta o hacer una simple intervención. Es en ese momento de exposición del estudiante que éste levanta el velo de su intimidad a semejantes y docentes. El dilema no es exponerse, pues este lo hace durante la presencialidad cada vez que asiste a clase, sino que el dilema es hacerlo desde la intimidad del hogar, una intimidad que el contrato social que supone ir al liceo resguarda.

En el salón de clases el alumno no muestra las paredes de su cuarto, no se escuchan las voces de sus familiares o se ven siluetas detrás de él. Este tiene la garantía, al momento de entrar a la clase, que la intimidad de su hogar queda detrás. Sin embargo, la educación a distancia y el confinamiento corrompen con esta lógica, pues estos dos mundos (el “escolar” y el del “hogar”) que el estudiante concibe separadamente amenazan con converger. Por un lado, el “rostro” que el alumno forja para lidiar con las tensiones del mundo escolar pasa a tener que manifestarse en una realidad para la cual no fue concebido: la del hogar (Dubet y Martuccelli, 1998). Por otro lado, el mundo del hogar, del cual el estudiante es receloso ya que en este se

encuentran figuras de las cuales trata de desvincularse en búsqueda de autenticación (Viscardi, 2006), pasa a transformarse en su salón de clases. Esto redundaría en el solapamiento de dos mundos o realidades, y en el intento del estudiante por impedirlo, pues este no está preparado para ello. El educando no está listo para mostrar su “rostro” -diseñado para la convivencia presencial- en su hogar, y tampoco está listo para dejar al descubierto su intimidad y abandonar el proceso de autenticación que se torna imposible en la convivencia sin presencia aunada al confinamiento.

Es en este contexto que aparece la vergüenza en el estudiante, sentir al que le subyace la amenaza de que la realidad escolar se mezcle con la realidad del hogar. Este sentimiento se materializa en la voluntad del educando de mantener las cámaras y micrófonos apagados y no participar, pues opera a través del intento de preservación de su intimidad y “rostro”. Esto queda evidenciado en los siguientes relatos:

“en el zoom como que a algunos les daba vergüenza participar o prender la cámara” (BM). “Todos nos alentaban y todos los profesores te decían prendan la cámara, y todos te decían: -participen- [...] pero ta, quedaba en cada uno participar o no, entonces yo no participaba porque me daba vergüenza” (MM).

No obstante, las cámaras y micrófonos apagados no se justifican en exclusiva por el solapamiento de dos mundos hasta aquel entonces separados, sino también por la presión e inseguridad que provoca el estar toda una jornada liceal con una cámara apuntando al rostro (ver gráfico 1 en anexo 9). La incomodidad que esto ocasiona en el educando es inobjetable.

“la verdad que a mí me resultaba incómodo trabajar con una cámara, estar conectado cuatro horas trabajando virtualmente, estar conectado a una cámara todo el tiempo” (SM). “fíjate que en pandemia estabas por zoom y era como que te veías a vos y estaban todos pendiente, era un montón. Era mucha atención a uno durante el show” (VO).

En resumen, la vergüenza que evoca en el educando la invasión de su intimidad y la amenaza a su “rostro” se conjuga con la incomodidad e inseguridad que le ocasiona tener un primer plano de su cara en una pantalla para funcionar como barreras que le impiden participar en clase, prender la cámara y activar el micrófono. En consecuencia, cualquier atisbo comunicacional dentro de las reuniones sincrónicas queda reducido y la convivencia sin presencia es puesta en jaque.

13. Convivencia y sentido de pertenencia

La primera idea para este apartado era tratar separadamente a la convivencia y a la pertenencia. Sin embargo, durante el proceso de análisis di cuenta que sería un error en tanto son conceptos indisolubles. La pertenencia se desarrolla sobre la convivencia, ya que las interacciones e interrelaciones que acontecen en la cotidianeidad del mundo escolar son la base sobre la cual se construye o destruye el “sentirse parte” (Cristina, 2004). Es por ello, que en los siguientes subapartados describo las relaciones de los alumnos (su convivencia) con los tres principales actores del mundo educativo (pares, docentes y el centro), y sobre dicho relato explícito la evolución de la pertenencia para con cada uno de estos actores.

13.1. Convivencia y pertenencia de los estudiantes para con sus pares

13.1.1. Dentro de las reuniones sincrónicas

Como ya se mencionó, la comunicación de los alumnos con sus compañeros e inclusive con los docentes (actores con los que compartía las reuniones sincrónicas) se vio fuertemente reducida. Esto se reflejó en los relatos de los estudiantes entrevistados, ya que manifestaron haber sufrido un descenso en las interacciones durante el período y en el marco de educación a distancia:

“No teníamos relación. Era tipo vernos en el zoom y después desaparecía cada uno para su lado” (RG). “No hablamos entre nosotros, no era lo mismo que una clase que estas todo el rato hablando ponele” (TB). “Como que se perdió la parte del relacionamiento con la gente. La clase era diferente, por más de que vos estabas por zoom no era como en persona que hay boludeos y chistes, en zoom era todo más teórico y solo ibas por la clase” (VO).

El tema de la pérdida del diálogo afloró en el educando, lo cual dejó al descubierto el rol que adquirió la educación a distancia de cara a la destrucción de las redes comunicativas tejidas durante la educación presencial. Naturalmente, las cámaras apagadas y los micrófonos silenciados no hicieron otra cosa que ser el principal promotor de esta situación de **interacciones e interrelaciones suprimidas a su mínima expresión**. El hecho de que no haya un rostro asociado a un alumno no hizo más que mermar cualquier potencia comunicativa.

“Era medio raro porque siempre había varios que no prendían la cámara y no sabías que estaban haciendo” (TB). “...la mayoría casi nunca prendía la cámara, entonces era tipo ¿quién es? o no lo ubico...” (MM).

Los estudiantes pierden su corporeidad, ya no son cuerpos, ni siquiera imágenes (pues no prenden las cámaras), sino que son una pantalla negra de la cual se desconoce que o quien

está detrás. Hay una pérdida completa de lo humano y una des personificación del alumno que imposibilita la identificación entre estos. Los estudiantes están cada vez más aislados y el “nosotros” que se creó en la convivencia presencial se desmorona con la educación a distancia.

De este modo, el hecho de apagar las cámaras y los micrófonos equivale a que el estudiante esconda su identidad y reniegue de su presencia en las reuniones virtuales. En estas circunstancias, hablar de convivencia se torna difícil, pues siquiera los alumnos saben si hay algo o alguien detrás de cada pantalla.

Los estudiantes no solo notaron la falta de comunicación o diálogo, sino que las vincularon con el sentimiento de lejanía hacia sus compañeros, opuesto al de pertenencia.

“Con mis compañeros [me sentía] más lejana sí, porque no estás interactuando todo el tiempo con ellos” (AL). “Fue como que sentí más lejano el hecho de estar con zoom con ellos porque no había mucha comunicación” (GM).

Estos relatos explicitan el proceso mediante el cual la falta de relacionamiento entre los estudiantes deterioró el sentido de pertenencia que estos desarrollaron durante la convivencia con presencia. Esto no es de extrañar, pues la pertenencia -según Viscardi (2017)- supone inclusión, factor el cual es imposible desarrollar si la convivencia se ve suprimida. ¿Cómo un estudiante puede sentirse incluido (y por tanto desarrollar un sentido de pertenencia) si no mantiene vínculos con sus semejantes? Es a través de las propias redes comunicativas que el educando se acerca a sus pares, por lo que si estas se suprimen habrá diversidad de sentimientos y subjetividades que el alumno sea incapaz de desarrollar.

Inclusive, la pérdida del diálogo entre los estudiantes dentro de las reuniones sincrónicas se conecta con la idea de que estas “*no eran lo mismo que una clase*”, que “*eran algo diferente*”. Los alumnos no conciben a los espacios pedagógicos virtuales como una “clase”, en tanto carecen de un componente comunicativo y sociabilizador elemental: las interacciones, el cual define a dicho espacio.

Fernández Enguita (1996) -desde una perspectiva conceptual- reafirma el sentir de los entrevistados, pues presenta al aula como un espacio donde la socialización es un aspecto constitutivo de esta, por lo que al perderse este elemento con la educación a distancia el aula pierde una de sus características fundantes y deja de ser tal. Hete aquí, que se utilice el término “reuniones sincrónicas” para referir a los mencionados espacios y no “clase”, debido a que utilizar este último sería un error conceptual y una falta al relato del educando.

La concepción de los alumnos sobre las reuniones sincrónicas representa un verdadero problema de cara a la pertenencia, ya que una parte de esta consiste en sentirse parte de la vida y actividades de clase (Goodenow, 1943b), lo cual se torna bastante difícil si el estudiante siquiera reconoce a las reuniones virtuales como una “clase”. Lo que hace el educando es asociar las mencionadas reuniones con un espacio vacío, carente de actividades, vínculos o relaciones interpersonales.

Paralelamente, para Viscardi y Habiaga (2017) la pertenencia se formaliza justamente en espacios donde prevalecen las relaciones interpersonales surcadas por procesos de enseñanza y aprendizaje, concepción incompatible con la perspectiva del alumnado. En otras palabras, es imposible construir la pertenencia sobre un espacio carente de relaciones.

En otro orden de cosas, la falta de intercambio en las reuniones sincrónicas también se expresa en la supresión del conflicto dentro de estas. Esto resulta alarmante, ya que el conflicto constituye parte del sustrato de la dinámica liceal, siendo a través de este que se desarrollan diversidad de aprendizajes y se moldea la identidad del alumno (Carrión et al., 2015). Más específicamente, el conflicto es inherente y constitutivo de la convivencia (Maldonado, 2008). Según Tonnies (1947), los roces, disputas y discusiones son conductas que se desprenden forzosamente de los vínculos de la cotidianidad. De este modo, el hecho de que el conflicto no se manifieste en las reuniones sincrónicas es un indicador de que la convivencia ha sido fuertemente afectada.

¿A caso no resulta paradójico que a un estudiante que pasa seis horas diarias en el liceo le sea inevitable la construcción de relaciones surcadas por tensiones, mientras que a un estudiante que pasa esa misma cantidad de tiempo en reuniones sincrónicas no logre experimentar tensión alguna?

Esto tiene una explicación sencilla, y es que en el marco de los espacios sincrónicos no hay vínculo alguno entre los alumnos sobre el cual se fomente el conflicto. Es decir, no hay convivencia, lo que se simboliza en la falta de conflicto. De este manera, la educación a distancia no hizo otra cosa que debilitar la convivencia, pues sin interacciones o relacionamiento alguno ¿cómo se puede hablar de esta? Para formarse, la convivencia necesita algo más que individuos representados en cuadrados negros con un nombre; necesita diálogo, intercambio, procesos que acerquen y conecten a los sujetos. Es imposible que haya convivencia si el sustrato que la constituye se ausenta.

El socavamiento de la convivencia a consecuencia de la educación a distancia no es otra cosa para la pertenencia que la falta de tierra para plantar una semilla. Sin tierra no hay un lugar propicio y fértil para que esta germine, y sin convivencia (relaciones interpersonales) no hay un espacio para la construcción del tan referido sentir. Sentirse parte de un grupo de semejantes es una necesidad fundamental no solo para el estudiante, sino para el individuo en general (Maslow, 1991). Agradecemos a la educación a distancia el incumplimiento de dicha necesidad.

13.1.2. Un espacio alternativo: las redes sociales

Una parte de las relaciones, intercambios y diálogos que fueron suprimidos en la educación a distancia pudieron ser canalizados mediante las redes sociales. En dicho contexto, estas ocuparon un rol fundamental para el bienestar del educando, ya que le permitieron mantener ciertos lazos que de ser únicamente por las reuniones sincrónicas hubiesen languidecido totalmente.

La comunicación presencial basada en lo verbal dio paso a otras formas comunicativas donde predominó lo escrito (Whats App, Instagram, Facebook, Discord, etc.). Es así, que las redes sociales conjugadas con las TICs permitieron el mantenimiento de algunos vínculos esenciales para el educando, los cuales lograron readaptarse a la dinámica sin presencia.

*“...con mis amigos seguía hablando como siempre por whats app y eso” (LF).
“seguíamos haciendo con mis más amigas llamadas todo el tiempo, [...] solamente no era lo mismo porque antes nos veíamos todos los días en persona, pero nos seguíamos escribiendo y esas cosas” (AF).*

No obstante, no todo tipo de relación fue capaz de sobreponerse -mediante las redes sociales- a la pérdida de lo corpóreo y a las deficiencias comunicativas de las reuniones sincrónicas. Los estudiantes son claros en sus relatos, pues distinguieron las relaciones con sus amigos de las relaciones con sus compañeros. Al parecer, las primeras gozaron de una solidez sustantiva que les aseguró su permanencia gracias a las redes sociales, mientras que para las segundas las redes sociales no fueron suficientes.

“Con mis amigos, pasábamos hablando, pero [...] con gente de la clase, [...] no era tipo que hablábamos siempre, era tipo sabes hacer tal cosa, entonces nos ayudábamos, o a la hora de hacer un trabajo bien” (AL).

Básicamente, las interrelaciones entre amigos mantuvieron una frecuencia e intensidad similar a la acontecida antes de la crisis sanitaria, en tanto las interrelaciones entre compañeros se circunscribieron a trabajos grupales y dudas realizadas en grupos de Whats App. Se podría especular que la cercanía, confianza e interdependencia que desarrollaron los grupos de amigos en el devenir prepandémico fue fundamental para que estos lazos gozaran de la fortaleza suficiente para readaptarse a la nueva lógica. La importancia que le da el estudiante a la identificación e integración con su grupo de amigos hace que mediante las redes sociales pueda mantener estos vínculos. En cambio, las relaciones entre compañeros no gozan de un sentimiento de pertenencia desarrollado a un grado tal que habilite la utilización de redes sociales para garantizar su supervivencia.

En definitiva, el alumnado pudo mantener desde sus hogares cierto grado de relacionamiento. Lastimosamente, solo aquellos vínculos a los que subyacía un sentido de pertenencia fuerte -exteriorizado mediante la identificación, integración e interdependencia- fueron los capaces de sobreponerse a la educación a distancia. El perpetuamiento de estos vínculos mediante las redes sociales -a diferencia de lo acontecido dentro de las reuniones sincrónicas- permite hablar de convivencia sin presencia. El problema reposa en que esta convivencia se produce en un espacio ajeno a la lógica educativa. Así, con sus características e improntas, las TICs y las redes sociales fueron las que habilitaron que, por su medio, se mantuviese la convivencia y, en consecuencia, sentires fundamentales para el individuo.

13.1.3. Sentido de pertenencia del educando hacia sus pares: efectos

Espero que al lector el relato le haya resultado claro: la educación a distancia no logró canalizar las relaciones de los estudiantes, por lo que la convivencia sin presencia dentro de las reuniones sincrónicas se vio mermada. Es en este marco que gracias a las redes sociales el alumno pudo perpetuar aquellos vínculos que consideraba elementales para su bienestar. Sin embargo, estas no fueron suficientes, y los estudiantes -en líneas generales- se sintieron más lejanos de sus semejantes. Es decir, la identificación, integración y reconocimiento hacia estos (pertenencia en general) se vieron deterioradas, lo cual implica determinadas consecuencias.

“me afectó no tener relación con ningún compañero ni amigo cercano” (DS). “me sentí medio triste porque es como que estoy alejado de todos. Solo estoy en contacto con mi familia, y es como que te sentís triste porque no podés acercarte a tus amigos y eso te pega bastante” (SM).

El alejamiento que de manera coactiva padecieron los estudiantes hacia sus pares provocó que los sentimientos de tristeza y angustia se repitan más de una vez en sus relatos. Ni las reuniones sincrónicas ni las redes sociales fueron plataformas propicias para que el alumno se mantuviese cercano a sus pares. Ergo, el sentirse incluido e integrado en un grupo, sentimientos fundantes para la trayectoria educativa, no encontraron espacios ávidos para su desarrollo, lo cual no hizo más que reforzar la emociones negativas en el alumnado.

La pérdida de la pertenencia también se traduce en que el estudiante haya perdido varios vínculos importantes, lo cual dadas las circunstancias es un hecho natural. El sentimiento de lejanía y la incapacidad para identificarse y relacionarse con sus compañeros, deriva en que ciertos vínculos perezcan ante la falta de presencia. Estos -según expresan los entrevistados- son aquellos cuya solides o importancia no toleran los embates de la distancia y de la supresión de la convivencia dentro de las reuniones sincrónicas.

“Hubo muchos amigos que perdí vínculo porque la mayoría de los amigos de la gente son conocidos que los ves en el pasillo, los saludas, todo bien, pero después de dos años que no hubo eso, como que ese vínculo lo fui perdiendo y me quedé solo con los amigos que eran verdaderamente mis amigos” (DS). “algunas relaciones con algunos compañeros que como no me hable con ellos se murieron digamos las relaciones. [...] se acabaron” (PL).

Si bien estos padecimientos se corresponden a una incapacidad de la educación a distancia para canalizar las relaciones entre los alumnos; la situación de aislamiento y confinamiento no ha hecho otra cosa que reforzar los referidos sentires, así como promover otras figuras emocionales como el aburrimiento, la soledad y el cansancio.

“Me sentía sola, estaba cansada, era todo lo mismo y quería un cierto relacionamiento con los otros y ta. [...] Era como todo la misma rutina, entonces era re cansador” (GM). “me sentía sola por no poder tener conexión con nadie ni hablar con nadie en la clase o alguna cosa de esas” (JL).

Como se refirió en el marco teórico, la rutinización de la vida del educando aunada al confinamiento y la falta de relacionamientos con sus pares hizo que el alumno se sienta abrumado y cansado (Romero y Groult, 2021). El cuarto del estudiante, que en principio era concebido por este como un espacio seguro y cómodo para tener clases, devino en una celda que para la cotidianidad le resultaba chica, generándole un sentimiento de incomodidad y asfixia.

Asimismo, la soledad también apareció, lo cual no es de extrañar, puesto que el confinamiento y la falta de relaciones son un condimento ideal para esta. El deterioro de la pertenencia es exteriorizado en el sentimiento de soledad, pues mientras la primera se encarga de hacer sentir al estudiante una parte importante de algo (Viscardi et al., 2023), la segunda le hace notar a través de la tristeza y angustia la falta de ciertos individuos: en este caso, los compañeros. Esto no hace más que reafirmar patrones antisociales en el educando.

Hasta ahora los efectos negativos, los cuales no fueron pocos. Sin embargo y paradójicamente, el debilitamiento de la pertenencia y la pérdida de la convivencia también son pasibles de asociarse con ciertos efectos positivos. El desgaste que implicó esta situación para los vínculos entre los estudiantes y las negatividades que generó en ellos derivó en que revalorizaran sus lazos. La situación pandémica y la falta de convivencia reforzó y reafirmó dichos vínculos, pues con la vuelta de la presencialidad varios estudiantes afirmaron sentirse más cercanos con sus compañeros en comparación con la etapa pandémica.

“Ahora [le doy] mucho más importancia a conocer a mis compañeros en lo presencial, por darme cuenta que en lo virtual los conocí tan poco” (RM). “Pero después que conectamos de vuelta y volvimos a la presencialidad, ahí sí empecé a comunicarme más con mis compañeros” (VO).

La necesidad de relacionamiento, identificación, integración y reconocimiento, en definitiva, “de sentirse parte de” que experimentó el educando durante la educación a distancia provocó que estos fortalecieran sus vínculos al retomar la presencialidad. En vistas de todo relacionamiento reducido y pertenencia mermada el estudiante retomó con gran intensidad los vínculos de los cuales se había alejado. En resumen, la avidez del alumno por relacionarse e identificarse con sus compañeros no hizo más que extenderse una vez retomada la educación presencial.

13.1.4. Conclusiones

No deben quedar dudas al lector de la incapacidad de la educación a distancia para canalizar las relaciones entre el educando. Esto imposibilitó la convivencia sin presencia entre los alumnos, pues en este marco siquiera había relaciones interpersonales entre ellos. En consecuencia, el estudiante se vio obligado a recurrir a las redes sociales para alcanzar un mínimo comunicacional que le permitiese perpetuar algunas relaciones. Es por ello, que si se quiere hablar de convivencia sin presencia se debe remarcar que esta se produjo en un contexto no escolar y gracias a las redes sociales.

De esta situación derivó un sentir generalizado en los alumnos de lejanía hacia sus semejantes. La falta de diálogo entre estos hizo que elementos esenciales como la integración, reconocimiento, identificación, etc. no pudiesen manifestarse y la pertenencia se viese socavada. Esto implicó el apareamiento de subjetividades negativas como la angustia, tristeza, soledad, desasosiego, aburrimiento e incomodidad. Empero, también existieron ciertas positivities como la revalorización y el fortalecimiento de los vínculos entre los alumnos una vez culminada la educación a distancia.

13.2. Convivencia y pertenencia de los estudiantes para con los docentes

13.2.1. Interacciones, interrelaciones y pertenencia

A diferencia de lo acontecido en el relacionamiento intra estudiantil y con la excepción de algunos mails o mensajes por la plataforma de estudio, la “relación” (si es que así puede llamársele) estudiante-docente se circunscribió al ámbito de las reuniones sincrónicas. Un ámbito -según lo marcan los antecedentes- ineficiente a la hora de canalizar vínculos entre los actores del mundo escolar. Por ello, la convivencia estudiante-docente en las reuniones sincrónicas se redujo a su mínima expresión. Ahora, para comprender cabalmente la lógica a la que obedeció la minimización de las interacciones entre estos actores se debe poner el foco en un ida y vuelta entre ambos. Lo que sucedió fue una continua retroalimentación entre estos que reafirmó parámetros que inhabilitaron el diálogo a la hora de la enseñanza.

Iniciada la educación a distancia, el docente siempre buscó entablar el diálogo y la comunicación dentro de los espacios pedagógicos con el educando, su interlocutor. Sin embargo, este último se encargó de ignorar los intentos del profesor por incluirlo en la dinámica de aprendizaje, manteniendo la cámara pagada y el micrófono silenciado, lo cual encuentra explicación en los ya referidos sentimientos de vergüenza, incomodidad e inseguridad. Esta actitud por parte del estudiante obliga al docente a continuar exponiendo sin mediar diálogo alguno (“...estaba todo el mundo con el micro apagado y la cámara apagada y nadie emitía sonido. Ahí el profesor no le quedaba otra que seguir hablando” [TB]), lo cual no hace más que reafirmar la postura pasiva del alumno.

Entonces, partiendo de la imposibilidad verificada en las prácticas de educación a distancia de adaptar los vínculos basados en la presencia a una lógica de “presencia de la imagen” -sin cuerpo ni contacto-, se debe tener en especial consideración la actitud pasiva que asumió el alumno. El resultado fue el debilitamiento de las relaciones interpersonales entre éste y el docente. De este modo, las convivencias estudiante-estudiante y estudiante-docente fueron

similares, dado que ambas se vieron sustancialmente reducidas con el socavamiento de la presencialidad. Sin embargo, la última mencionada tuvo una particularidad que la distinguió de la primera. En una situación donde las relaciones interpersonales casi que se suprimieron, lo lógico sería que los estudiantes se sintieran más lejanos de los docentes (al igual que los estudiantes se sintieron más lejanos de sus amigos y compañeros). No obstante, esto no sucedió de cara a todo el profesorado, pues el grueso de los entrevistados afirmó en sus relatos que hacia un tipo particular de docente se sintieron más cercanos.

Esto deja de manifestar que los estudiantes del centro de referencia distinguieron dos tipos de profesores, uno el cual les evocó sentimientos y percepciones positivas, y el otro que se encargó de despertar negatividades. A continuación, relaté como pese a las interacciones con ambos tipos de docentes ser cuasi idénticas (mínimas), los alumnos tuvieron percepciones y sentimientos diferentes hacia ellos.

► **Profesor monologuista:** se caracterizó por subordinarse a una lógica estructurada y netamente teórica, como si impartiese un monólogo. Este modo de dar clase generó rechazo en el educando, pues las reuniones se tornaron aburridas e interminables. El profesor monologuista es un símil de lo que Viscardi et al., (2019) enmarcan como “profesor zombi”: un profesor que ante los ojos de los alumnos no tiene ganas de estar en la clase, está cansado y desinteresado con su labor.

“en virtualidad era como un monólogo” (MI). “solo daban las clases y no se iban por otro lado ni te preguntaban como estabas ni nada de eso” (BM); “se ponían en frente a la cámara y hablaban y ta, osea hablaban, hablaban, hablaban, se terminaban los cuarenta minutos y bueno chau” (GM).

Estos relatos no solo evidencian la falta de relacionamiento entre ambos actores, lo cual aparte de ser obvio ya se mencionó, sino que muestran como los jóvenes no se perciben reconocidos a consecuencia del trato suministrado por este tipo de docente. En este marco de interacciones mínimas, algo tan simple como saludar o preguntar al alumno cómo se encuentra no pasa desapercibido por este, pues son actos que *per se* le otorgan reconocimiento. Para autores como Fernández (2020a) o Viscardi et al., (2023) la pertenencia refiere a sentirse valorados, reconocidos, partes importantes de la vida y de las actividades de clase, lo cual se le dificulta al alumnado cuando la dinámica de las reuniones sincrónicas adopta las formas por estos descritas.

Cabe preguntarse si la pandemia verdaderamente propició este modo de relacionamiento o simplemente lo radicalizó al eliminar la presencia física y acentuar una práctica docente bajo una lógica declamatoria sin participación del público (monólogo). Estudios muestran que en situación de presencia el estudiante tiende a escenificar su interés. Es decir, sin prestar atención, participar o hablar, en silencio, el alumno se afirma en la clase, “esta sin estar” (Fernández Enguita, 2013; Viscardi et al., 2019). Siguiendo este razonamiento, esto pudo ser intensificado con la supresión de la presencia, dando lugar justamente a un escenario entre docente que declama y alumno que está sin estar. A modo de ejemplo, silenciar micrófonos, reducir participaciones y no prender las cámaras, acciones que derivan en una supresión identitaria, no hacen más que mermar la comunicación y promover en los docentes una actitud de no reconocimiento. ¿Cómo se le podrá dar al alumno un trato cercano y personal sobre la premisa del reconocimiento si están despersonificados de las sesiones virtuales? De este modo, una actitud más distante y menos personal de algunos profesores puede encontrar explicación en el recrudecimiento de ciertos patrones visibles ya en la modalidad presencial.

En cuanto a la propuesta presentada por el docente “monologuista”, esta es determinante de su relación con el estudiantado. Tonon (2009) explica que profesores cuyas clases son integrativas, flexibles y lúdicas tienden a impulsar en el alumno un sentimiento de agrado. Empero, el tipo de profesor ahora abordado lejos estuvo de impulsar dichas dinámicas, más bien lo contrario, pues sus clases fueron percibidas -por los estudiantes- como espacios donde predominó la seriedad y el estructuramiento, marginando las cuestiones joviales o dinámicas.

“Era como mucho más serio, mucho más estructurado, más teórico” (RG). “la clase era diferente, por más de que vos estabas por zoom no había tanto tipo en persona que hay como más boludeos y más chiste, en zoom era todo más teórico y solo ibas por la clase” (VO).

Esta dinámica no hace más que despertar desagrado y rechazo en el alumno. El énfasis en lo estrictamente académico en detrimento de lo lúdico o inclusive personal supone barrera en el vínculo educando-docente, impidiendo la identificación del primero hacia el segundo. Asimismo, la tónica expositiva y teórica de las sesiones dificultó la formación de un sentimiento de inclusión, pues ¿cómo puede sentirse incluido el estudiante en un espacio donde por ochenta minutos el docente expone sin intercambiar palabra alguna con este?

“eran dos horas hablando en una videollamada. Era como un embole” (MR). “...solo hablaban, hablaban, hablaban y era un embole” (JL).

Esta forma expositiva, carente de prácticas interactivas o recreativas por parte de los llamados docentes “monologuistas”, no hizo más que apalea la pertenencia que puedan sentir por ellos el educando. Estos últimos son meros observadores de los espacios pedagógicos, en tanto carecen de participación y asumen sin resistencia alguna un rol pasivo.

► **Profesor jovial:** contrariamente a lo sucedido con el profesor “monologuista”, el denominado profesor “jovial” redobló esfuerzos para dinamizar las reuniones sincrónicas, promoviendo la participación e involucramiento del educando a través de actividades lúdicas, material audiovisual o simplemente el buen humor.

“nos alentaban y los profesores te decían prendan la cámara, y -participen- o -vamos a darle la posibilidad a otros que participen” (AF). “En clase a veces nos levantaban el ánimo. Se ponían a hacernos chistes en medio de clases virtuales, como para que no estemos tan aburridos y no nos durmamos. Pero no todos” (MR).

Los estudiantes reconocían los intentos, aunque infructíferos, de este tipo de docente por hacer las reuniones virtuales más amenas, y si bien no le correspondían con su participación, lo hacían con su simpatía.

“Con 2 o 3 capaz llegue a generar cierta simpatía por el hecho de la onda que le ponían a las clases, de que a pesar de todo te ponían juegos, cosas así, y me daba ternura porque te dabas cuenta que le estaban poniendo onda. Pero había otros que te dabas cuenta que les chupaba un huevo” (GM).

Tal vez haya sido para compensar la pérdida de la presencia, para revertir la falta de comunicación o simplemente para tratar de enganchar al alumno en un contexto donde las distracciones pululan, pero lo cierto es que el profesor “jovial” implementó diversos elementos en las sesiones sincrónicas tendientes a dinamizarlas y hacerlas más entretenidas; en definitiva, a captar la atención y estimular al educando. Bajo esta lógica, juegos, imágenes, videos, presentaciones, etc. fueron algunas de las herramientas de las que los docentes se valieron para que el espacio pedagógico no fuese -en palabras del educando- “tan aburrido”.

“...de vez en cuando había profesores que si ponían actividades y ahí vos si intercambiabas con tus compañeros y eso” (LF). “...de repente te ponían algún que otro juego o compartían pantalla y compartían imágenes [...] te dabas cuenta de que le ponían un poco más de onda por esto de los juegos y que trataban de cambiar un poco más las clases para que no sean tan aburridas” (GM).

En un contexto de aislamiento casi absoluto donde el entorno habitacional merma la concentración del estudiante (García y Pascucci, 2021), la actitud de los docentes es fundamental. Estos buscaron -mediante su actitud y la implementación de dinámicas disruptivas- emendar las carencias intrínsecas al hecho de que los alumnos lleven a cabo los procesos de aprendizaje desde sus habitaciones.

De este modo, en tanto el educando condenó con un sentimiento de rechazo y lejanía al profesor “monologuista” por su tónica netamente expositiva y por su falta de intención de promover el intercambio, premió al profesor “jovial” con un sentimiento de simpatía ante sus tentativas por dinamizar el espacio pedagógico. No obstante, pese a corresponderle -el educando al profesor “jovial”- con sentimientos positivos, no lo hizo prendiendo la cámara o participando activamente en las reuniones sincrónicas. En otras palabras, el hecho de que el alumno reconozca la voluntad del docente no garantizó que este obtuviese los resultados buscados. Así lo hacen saber los entrevistados:

“los profes estaban preguntando algo, preguntaban si entendieron y nadie le respondía, estaba todo el mundo con el micro apagado y la cámara apagada y nadie emitía sonido. Ahí al profesor no le quedaba otra que seguir hablando” (TB).

Otros aspecto fundamental que derivó en una mayor cercanía (o pertenencia) de los estudiantes hacia los profesores fue el hecho de que estos últimos tuvieran una mayor comprensión ante ciertas situaciones.

“Estaban más comprensivos. [...] Ponele, en presencial le decís: -no puede hacer la tarea- y te responden: ¿no la pudiste hacer? un uno-, y en zoom es tipo: -bueno, te alargo la fecha para que la puedas subir- y cosas así” (MM).

Básicamente, el profesor “jovial” se presentó abierto y flexible de cara a aspectos formales como trabajos, deberes, plazos, etc. Al parecer, las implicancias de la situación pandémica y el socavamiento de la presencia hicieron que algunos de estos adoptasen una postura más receptiva ante ciertos planteos del alumnado. En sintonía con esto, el educando también percibió de este tipo de docente y en comparación con el profesor “monologuista” una mayor preocupación y atención a su trayectoria.

“...había algunos [profesores] que se preocupaban más en el sentido de: ¿por qué te está yendo mal?, ¿te está pasando algo?, y eso capaz en la presencialidad no pasa” (JL).

La atención que el alumno recibe de parte del docente le satisface en tanto la asocia al reconocimiento. Esto no es menor de cara al vínculo entre ambos, ya que el reconocimiento es

correspondido con el respeto, valor y estima del estudiante, elementos que -según Reyes y Fonseca (2021)- son la exteriorización de un lazo de pertenencia fuerte hacia el docente.

Lo hasta ahora visto en torno al docente “jovial” contradice la teoría, dado que, en un contexto de interacciones reducidas el alumnado (o por lo menos una parte considerable de este) logró sentirse más cercano a este tipo de docentes. Esto se debió exclusivamente al rol que estos últimos encarnaron, los cuales mediante una actitud “jovial y alegre” (dinámica y participativa) hicieron que el educando empatizara con ellos y reconociera sus esfuerzos. Sobre la base de una comunicación prácticamente unilateral, puesto que el estudiante no participó, afloró en estos un sentido de pertenencia hacia el mencionado profesor “jovial”.

13.2.2. Sentido de pertenencia del educando hacia los docentes: efectos

La distinción que han trazado los alumnos ha sido clara. Mientras a un tipo de docente se le reconoció su preocupación y actitud positiva, al otro se le condenó por su monotonía a la hora de dirigir las sesiones virtuales. En otras palabras, la pertenencia del educando hacia el profesor dependió de la actitud que estos asumieron, lo cual afectó en distintos niveles el bienestar del alumnado. La desmotivación fue la principal negatividad que se encontró en los relatos de los estudiantes como efecto del debilitamiento de su pertenencia hacia ciertos docentes.

Los alumnos que distinguieron como figura predominante de los espacios sincrónicos al docente “monologuista” evidenciaron en sus relatos una caída en su motivación. Con motivo de las directrices pedagógicas y la actitud asumida por estos profesores a la hora de “dar clase” el alumno vio impedido el identificarse con los mismos, lo cual le ocasionó no solo desmotivación, sino también desenganche (Fernández, 2020a). Asimismo, una vez se presentó la desmotivación en el fuero interno del estudiante aparecieron otras negatividades con ella vinculada.

En primer lugar, la desmotivación afectó los resultados académicos del educando. Además de evidenciarse en el relato de estos, es constatado por la literatura académica. En este sentido, Casero y Sánchez (2022) argumentan que, en un contexto de educación a distancia donde está no ofrece las ventajas por sí sola, es la motivación la que permite al estudiante encarnar el rol activo y el ímpetu necesario que la virtualidad solicita. Asimismo, autores como Rodríguez et al., (2019) o Fernández (2020a) argumentan que la desmotivación opera a través del desaliento escolar para boicotear la trayectoria académica del alumno.

En segundo lugar, la falta de motivación es asociada -por los propios alumnos- con las inasistencias a las sesiones virtuales. “*No me motivaba entrar a clases*” fue un relato que se repitió en más de un entrevistado, lo cual deja al descubierto que reuniones aburridas e interminables presididas por docentes que se subordinaban a una lógica puramente expositiva fuesen las preferidas por los alumnos para no asistir.

La desmotivación, las inasistencias y el rendimiento académico menguado se interpretan dentro de un círculo en el que se retroalimentan (ver anexo 10). La desmotivación antecede y por tanto es causa de las inasistencias y del rendimiento disminuido, sin embargo, una vez estos se producen no hacen otra cosa que aumentarla. Un estudiante que no asiste a las reuniones sincrónicas difícilmente pueda aumentar su rendimiento o encontrar motivación para asistir. Paralelamente, malos resultados no hacen otra cosa que fomentar el desarraigo escolar, poner una barrera de cara a la asistencia e imposibilitar el desarrollo de la motivación.

No obstante, no se le debe achacar al vínculo estudiante-docente toda responsabilidad de cara a la desmotivación del primero, ya que la supresión de la presencia es un acontecimiento que también afecta dicho sentir (Cabrero, 2006; Sierra, 2010; Romero y Groult, 2021; y Casero y Sánchez, 2022). En consecuencia, la desmotivación a causa de la relación con el profesor se debe conjugar con la desmotivación producto de que sea la habitación el espacio donde el alumno haya llevado a cabo sus procesos de aprendizaje. En otro orden de cosas, algunos estudiantes acusaron a la lejanía que experimentaron hacia el denominado profesor “monoliguista” como un factor que, aunado a los muchos ya descritos, inhibió que asumieran un rol más participativo dentro de las reuniones sincrónicas.

“Yo en particular estuve como más alejada de ellos [en referencia a los docentes], entonces no participaba mucho” (BM). “Por zoom no había confianza. Era como que no los conocías” (TB).

Tanto la disminución de la pertenencia hacia ciertos docentes como la falta de confianza asociada a dicha pérdida operaron produciendo una antipatía en el alumno a la hora de expresarse en las sesiones sincrónicas. Es por ello, que el hecho de que los alumnos se sintiesen más lejanos a los profesores no hizo más que reforzar su rechazo por participar.

Hasta aquí las negatividades asociadas con un vínculo deteriorado hacia el docente. Sin embargo, no todos son penurias en el contexto de educación a distancia, pues los vaivenes de la pertenencia hacia el profesorado también ocasionaron sus efectos positivos, tales como:

aumento de confianza hacia el docente, perpetuación de ciertos espacios comunicativos, incremento de la motivación y revalorización del vínculo estudiante-docente.

En primer lugar, resulta paradójico que diversos alumnos, en un contexto de relacionamiento mínimo, hayan manifestado que su confianza hacia cierta parte del profesorado se vio aumentada. Sin embargo, así fue. El denominado profesor “jovial”, el cual en el marco de las reuniones sincrónicas desplegó una gama de herramientas tendientes a hacer estas más interactivas y amenas para el estudiantado, logró captar la simpatía de estos y en consecuencia ganar su confianza.

“te ayuda a ganar confianza y entender que el profesor no es como un diablo que te quiere hacer reprobado, sino que está ahí para ayudarte y hacerte entender” (LF).

Otra positividad despertada por la cercanía que sintieron algunos estudiantes hacia ciertos docentes fue la perpetuación -a la educación presencial- de ciertos espacios de comunicación asincrónicos utilizados durante la modalidad a distancia. Como se mencionó al comienzo de este apartado, la interacción estudiante-docente se subordinó predominantemente a la dinámica de las reuniones sincrónicas. Sin embargo, no era extraño que algunos alumnos se valiesen esporádicamente de medios asincrónicos, como mensajes vía mail o por la plataforma institucional, para hacer llegar sus dudas, consultas o planteos a los profesores. Bajo este lineamiento, aquellos estudiantes que desarrollaron cierta confianza hacia los docentes (específicamente hacia el “jovial”) pudieron extender los mencionados espacios comunicativos a la modalidad presencial.

“yo creo que te ayuda saber que el profesor está para vos, y que si vos después de clase tenes algo que preguntarle o algo se lo podes preguntar, y creo que antes de la educación por zoom eso no se hacía mucho, y que gracias a eso, ahora, aunque estemos en clase presencial se sigue haciendo y le podes mandar mails a los profesores para preguntarles y creo te acerca más al profesor sí” (LF).

En cuanto a la motivación, así como está se vio mermada en los casos que el educando se distanció de los profesores, la misma incrementó cuando sucedió lo contrario. Es decir, el fortalecimiento de la pertenencia hacia el docente redundó en un incremento del ímpetu por el estudio y el enganche escolar.

El hecho de que alumnos que se sintieron más cercanos a los docentes durante la educación a distancia vieran aumentada su motivación, en tanto otros que se sintieron más lejanos la vieran disminuida, no hace otra cosa que: a) reforzar la teoría, pues autores como

Tonon (2009) o Fernández (2020a) conciben a la pertenencia y a la motivación como positivamente relacionadas, y b) reflejar la heterogeneidad del educando y del profesorado. La heterogeneidad de los primeros se manifestó en que, en tanto unos experimentaron un aumento de su motivación, otros experimentaron una disminución de esta. Asimismo, la heterogeneidad de los segundos se exteriorizó en la actitud de estos, la cual varió docente a docente condicionando la pertenencia y en consecuencia la motivación del educando.

Finalmente, al igual que sucedió con los lazos entre los estudiantes y sus semejantes durante el retorno a la presencialidad, los lazos entre estos y los docentes también se vieron reforzados con la vuelta a la misma. Básicamente, aquellos alumnos que advirtieron un sentimiento de lejanía hacia los profesores durante la modalidad a distancia, una vez retomada la presencialidad revalorizaron su vínculo con ellos y estrecharon lazos.

“Por ejemplo en segundo o tercero que arrancamos a mitad de año, cuando volvimos a las clases, ahí sí sentía más afecto por los profesores porque los tenía al lado y hablábamos todo el rato” (TB).

La valoración que el estudiante realiza de su vínculo con el docente es incuestionable (Dubet y Martuccelli, 1998). Esto queda de manifiesto en la cita referida, la cual exterioriza la revitalización que la vuelta a la presencialidad significó en el vínculo estudiante-docente. Asimismo, evidencia la importancia de la presencia en tanto se encuentra signada por el “cuerpo presente”, que habilita escenarios de actuación (en el sentido dado por Goffman [en Habermas, 1999]) que difícilmente se sostienen cuando el cuerpo no está en escena (se suprime la presencia). Es por ello, que cuando los alumnos no logran experimentar y nutrirse de dicho vínculo aparecen ávidos por recuperarlo en este contexto educativo de fuerte institucionalización de la experiencia escolar, tal como es el caso del Liceo estudiado. Resta saber, en experiencias educativas de “baja intensidad” (Kessler, 2003), cómo se procesó esta dinámica. En nuestra institución, la vuelta a la presencialidad permitió a aquellos estudiantes que se vieron distanciados de los docentes -a causa de la supresión de la presencia- estrechar lazos con estos.

13.2.3. Conclusiones

Este apartado ha evidenciado los efectos que tuvo la actitud, formas y estrategias que adoptaron los profesores en los espacios pedagógicos durante la educación a distancia sobre la pertenencia del educando, su trayectoria educativa y bienestar en general.

Por un lado, muestra como docentes apáticos y poco simpáticos, que no manifestaron efervescentemente su interés y preocupación por el alumnado, y cuyas clases eran percibidas por estos como monólogos aburridos e interminables, despertaron un sentimiento de rechazo y desagrado en los mismos. Esto terminó de enterrar el interrelacionamiento entre ambos, puesto que, si a un contexto que no hace más que mermar cualquier atisbo comunicacional entre los actores le sumamos la lejanía y rechazo que uno experimenta hacia el otro, es imposible la creación de redes comunicativas entre los mismos. En consecuencia, la nula relación entre alumno y profesor, y el rechazo del primero hacia cierto tipo del segundo son los catalizadores de la falta de motivación y confianza del educando, elementos promotores de inasistencias y de un rendimiento académico disminuido.

Por otro lado, la gran particularidad de este apartado descansa en que permite explicar cómo en una situación donde las interacciones e interrelaciones entre estudiante y docente han escaseado, el primero ha logrado -en algunos casos- fortalecer su pertenencia hacia el segundo.

La buena disposición de los profesores, la exteriorización de su preocupación por el bienestar del alumnado, sus esfuerzos porque estos participasen y diversas dinámicas (juegos, videos, actividades integrativas, etc.) direccionadas a hacer las clases más entretenidas, despertaron en los mismos sentimientos de simpatía, empatía y confianza, que redundaron en que los estudiantes, pese a no exteriorizarlo, se sintiesen más cercanos al docente. De este modo, este tipo de profesores han logrado de manera unilateral y gracias exclusivamente a su actitud y estrategias hacer que el estudiante desarrolle un sentido de pertenencia hacia estos, el cual operó a través del reconocimiento. Esto no es menor, dado que el fortalecimiento de dicho sentir habilitó una mayor motivación y confianza en el alumnado.

En definitiva, las dinámicas que implementaron los docentes de cara a esta nueva modalidad educativa en experiencias educativas de alta intensidad (Kessler, 2003) basada en la distancia fueron las grandes condicionantes de la pertenencia de los alumnos, y en consecuencia y buena medida, de su desempeño académico y trayectoria educativa.

13.3. Convivencia y pertenencia de los estudiantes para con el centro

Subordinar los conceptos de convivencia y pertenencia a la relación entre estudiante y centro educativo (más particularmente el Liceo estudiado) obliga a que este apartado se estructure de una manera disruptiva en comparación a los anteriores. Hasta ahora, el concepto de convivencia fue utilizado como sinónimo de determinadas formas comunicativas como la charla, el diálogo por redes, la participación en las reuniones sincrónicas, actividades lúdicas,

etc. Sin embargo, en este apartado, la convivencia entre educando y la institución se comprenderá bajo la forma exclusiva de la participación. Es decir, el estudiante interactúa con el centro a través de la asunción de un rol activo en la vida institucional de este, teniendo voz y voto en las decisiones que marcan su devenir.

Asimismo, antes se refirió al debilitamiento y fortalecimiento de la pertenencia bajo el binomio lejanía/cercanía, ahora se referirá a la pertenencia según el estudiante haya o no participado y sido escuchado por el centro. Los alumnos se sienten parte de la institución en la medida que son capaces de tomar la palabra y ser escuchados (Viscardi y Alonso, 2013).

En cuanto a la lógica que ordenará el presente apartado: primero, se tratará la participación del alumnado en el devenir institucional del centro, asociándolo cual forma de convivencia y medio para sentirse más cercano a este; y segundo, se abordará si el estudiante se sintió o no escuchado por el centro, interpretándolo cual indicador de la pertenencia.

13.3.1. Participar

Cómo ya se mencionó, para el educando es significativo gozar de participación en ciertas decisiones que atañen a la vida del centro. Su opinión debe ser tenida en cuenta como actores principales sobre los cuales se erige el sistema educativo, siendo responsabilidad de cada institución procurar la existencia de plataformas ávidas para que estos manifiesten activamente sus intereses. Es mediando la participación que el alumnado concretiza un vínculo hacia el centro, es decir, convive con este, y sobre esta convivencia despliega sus sentires.

En lo que al centro estudiado respecta, se puede afirmar -al menos tentativamente- que estas premisas son cumplidas, ya que mantiene una lógica democrática que permite la participación del alumnado. Esto es respaldado por el grueso de los entrevistados (ver gráfico 2 en anexo 11), quienes relatan que la institución se encargó de crear diversos entornos de intercambio.

Básicamente, tres canales han sido los que construyó el Liceo para mantener una comunicación fluida con sus alumnos: consultas directas, psicólogos y adscriptos, y el foro.

En primer lugar, aunque sin distinción jerarquía alguna, están las consultas directas. Estas fueron instancias puntuales donde la institución preguntó al alumnado su opinión o sentir sobre cuestiones relativas al funcionamiento de la dinámica virtual. Dichas instancias se materializaron en encuestas o charlas con el equipo pedagógico.

“ellos nos preguntaban [...] que cosas pueden mejorar para hacernos sentir bien...”
(TB). *“Nos preguntaban como la llevábamos y como veíamos el siged y todo eso”* (BM).

En segundo lugar, psicólogos y adscriptos estuvieron a disposición de los alumnos, lo que constituyó otra línea comunicativa entre estos y el centro. La utilidad de este espacio de intercambio fue doble: soporte y contención para aquellos alumnos más perjudicados emocionalmente por la situación pandémica e intermediación de quejas y reclamos para diversos grupos de estudiantes.

“Con la parte adscriptos, psicólogos y todo eso [me sentí] más cerca porque preguntaban y hablaban más con todos los alumnos” (MM). *“...el año pasado la psicóloga tipo tenía charlas con nosotros para ver cómo íbamos andando y eso [...] lo que hacían era una vez cada tres meses un zoom con la psicóloga”* (AL).

Estos funcionarios brindaron apoyo y contención a los estudiantes que así lo requirieron, y vehiculizaron inquietudes, quejas, reclamos y sentires del educando en general.

Finalmente, el establecimiento también se encargó de poner a disposición de los alumnos un espacio específico para que estos se manifestasen. El foro, en la plataforma virtual del Liceo, fue el espacio ideado para que los estudiantes pudiesen comunicarse con el centro sin que otros actores (cómo psicólogos, adscriptos o profesores) tuviesen que intermediar. A través de este medio cibernético los alumnos dejaban sentado de manera escrita aquello que no podían verbalizar por el socavamiento de la presencia.

Hasta aquí los espacios de intercambio promovidos desde el centro. Parecería ser que cumplió con la creación de un entorno democrático que le permitiese tener cierta comunicación con el alumnado. En un contexto donde las relaciones interpersonales de los estudiantes con sus semejantes y docentes se vieron contraídas, el Liceo estudiado logró sortear las barreras de la distancia para mantener un lazo relativamente estrecho con el educando.

Si bien los tres canales referidos han sido los únicos promovidos desde la institución, los estudiantes no se han quedado atrás, puesto que se han encargado de manera espontánea y esporádica de construir espacios de intercambio a través de los cuales plantear quejas y hacer reclamos puntuales. Temas como la carga horaria y el exceso de tareas fueron los motivantes de esta acción colectiva. Los alumnos, ante tales problemas y sin intervención del centro, se organizaron para hacerle llegar a este su disconformidad. Particularmente, cartas firmadas por los estudiantes interesados o reuniones entre delegados de los alumnos y representantes del Liceo han sido los medios escogidos por el educando para hacer valer su voz. El alumnado se

reconoció como parte fundamental del centro y actuó en consecuencia, haciendo valer su derecho a participar en cuestiones estructurales que le concernían.

Básicamente, el grueso del educando dio cuenta de una comunicación no fluida, pero si constante entre el centro y ellos. Ambos actores, por iniciativa propia, se encargaron de trazar canales que habilitasen el intercambio. El Liceo, por un lado, cumplió su deber institucional de hacer al estudiante parte de su vida, y los estudiantes, por otro lado, se ocuparon ellos mismos de colocarse en un lugar activo donde pudiesen participar. Esto es fundamental, en tanto permite al alumnado sentirse parte de la vida institucional del centro, lo que redundará en que fortalezca su sentido de pertenencia hacia este.

No obstante, aunque fueron minoría, hubo alumnos que en sus relatos no reconocieron espacios de participación o diálogo entre ellos y el centro. Desde la perspectiva de estos, fue inexistente su vínculo hacia la institución, pues no detectaron redes comunicativas entre ambos.

“...nunca nos dijeron ¿quieren hacer tal cosa? o nos dieron la posibilidad a nosotros de darles alguna sugerencia” (AA). “Las decisiones no te preguntaban, las tomaban y ya estaba” (GM).

Esta minoría entrevistada no distinguió espacios de participación, y basó su argumentación en que las decisiones tomadas durante la educación a distancia fueron realizadas unidireccionalmente por las autoridades del establecimiento liceal. En consecuencia, lejos de sentirse como una parte importante del centro, se consideraron marginados de la vida de este, puesto que no había espacios donde hacer clamar su voz y exteriorizar sus dudas e inquietudes. Este sentir puede asociarse con el tamaño del caudal estudiantil concurrente al centro estudiado. Un Liceo con gran afluente de estudiantes (como el aquí estudiado) tiene dificultades para crear espacios de diálogo y prácticas de intercambio, lo que atenta contra la participación estudiantil y su reconocimiento.

La participación es uno de los elementos constitutivos de la intangibilidad y subjetividad de la pertenencia, ya que a través de esta el sujeto desarrolla un sentimiento de identificación y compromiso con el centro (De Pontes, 2017). Ergo, los relatos de los estudiantes sobre la inexistencia de espacios de intercambio dejan al descubierto un sentimiento de pertenencia hacia el centro disminuido. Independientemente de si hubo o no canales comunicativos, estos alumnos vivieron la exclusión por parte de la institución de primera mano, en tanto no se sintieron tenidos en cuenta por esta.

En conclusión, se distinguen dos relatos: uno, mayoritario, que reconoce el intercambio con el centro, y otro, minoritario, que niega la existencia de interacción alguna para con este. Ahora, si la pertenencia depende de que los alumnos tomen la palabra y encarnen un rol activo en la vida institucional del centro, es deducible que aquellos estudiantes que reconocieron espacios de intercambio vean fortalecida su pertenencia hacia el centro, mientras los estudiantes que no reconocieron dichos espacios vean su pertenencia mermada. Dos cosas quedan al descubierto con esto. Primero, la heterogeneidad del alumnado, pues algo objetivable como la participación en la vida del centro termina despertando diversos sentires según el estudiante. Segundo, que si bien los canales creados por el Liceo y los promovidos por los propios estudiantes redundaron en el intercambio y encuentro entre ambos actores, estos han sido insuficientes para canalizar la totalidad de voluntades del alumnado, dado que una parte de estos no reconoció su existencia.

13.3.2. Sentirse escuchados

La necesidad de abordar el “sentirse escuchados” por parte de los alumnos se debe a que la participación no es suficiente, aunque si necesaria, para que estos desarrollen un robusto sentimiento de pertenencia hacia el centro. Si bien el diálogo habilita y constituye en parte a la pertenencia, no la crea *per se*. Es por ello, que un tratamiento de este sentir del educando hacia el centro estaría incompleto si solo se observa la participación, se debe ir más allá, y conocer si pese a haber espacios de intercambio el estudiante se sintió o no escuchado.

Ahora, es innegable que la percepción de ser escuchados parte de una base fundamental: la existencia de líneas comunicativas. En otras palabras, sin una convivencia entre el educando y el centro a través de espacios de intercambio y diálogo es imposible que el primero sienta que es tenido en cuenta por el segundo. Bajo esta premisa, es lógico y acertado deducir que los alumnos que no reconocieron espacios de participación (cómo se explicó en el subapartado anterior) con menos razón aún se sientan escuchados por el centro.

Por otro lado, hay otro grupo de alumnos, no desdeñable en su cantidad, que si bien reconoció los espacios de participación negó la utilidad de estos debido a que justamente no se sintieron escuchados por el Liceo estudiado.

“Nos hicieron un par de encuestas cada tanto, nos preguntaron cosas y cambiaron un par de, pero no me sentí muy escuchado la verdad y creo que mis compañeros tampoco” (IP).

Este relato representa a la perfección la situación vivida por este grupo de alumnos: no niegan la creación y promoción -desde la institución- de espacios de participación, pero los perciben como insuficientes e incapaces de canalizar sus demandas, reclamos o quejas. Entonces, en este contexto donde los estudiantes ponen en alto su voz apuntando al centro pero perciben que esta no es escuchada: ¿qué sucede con sus sentires?, o más particularmente: ¿qué sucede con el sentimiento de pertenencia?

Para responder esto se debe desentrañar la participación del educando, pues esta no es un fin en sí misma, sino que obedece a un propósito determinado. Es decir, la participación representada en una acción colectiva de los estudiantes es promovida por un interés definido, el cual para estos puede ser satisfecho por el centro. En ese interés y en la potencia de que este sea escuchado es que se fundamenta la participación. Ahora, si lo que los estudiantes tienen para decir es ignorado, participar pierde su razón de ser, carece de sentido.

Hete aquí, que cuando un alumno (o grupo de estos) que invirtió esfuerzo y tiempo en comunicarse con el centro es ignorado por este, termine experimentando un sentimiento de minimización e invisibilización. El estudiante, lejos de sentirse una parte importante y útil para el Liceo, se siente rechazado y menospreciado por este. Ergo, el sentido de pertenencia en ellos merma y se fomenta la concepción de que los mecanismos de participación son inútiles, disminuyendo sus esfuerzos para erguirse como una parte activa de la vida del establecimiento liceal.

Un estudiante que participa tiene la ilusión de que sus palabras tendrán eco, pero al dar cuenta de que esto no sucederá (no será escuchado) no hace más que alejarse del centro. Cuando el alumno observa que sus palabras, voluntad y estupor resuenan en un espacio vacío, el reconocimiento por él tanto anhelado se mantiene insatisfecho, ya que este no se efectiviza cuando participa, sino cuando es escuchado. Esto demuestra que la pertenencia del educando hacia el centro se contrae aun estos habiendo participado, provocando en los mismos un dolor y humillación que deriva en la autoexclusión. El alumno se aleja del centro paulatinamente por su propia voluntad, ya que quiso ser parte de este y no lo logró.

Hasta aquí, dos posturas de estudiantes se han visto en torno al hecho de sentirse o no escuchados. En la primera, un número reducido de estos negó la existencia de espacios de participación, siendo imposible que se hayan sentido escuchados. En la segunda, un número mediano de estudiantes argumentó que su participación fue ignorada, por lo que solamente

queda una tercer postura, la de los alumnos que sí lograron sentirse escuchados gracias a los diversos espacios de participación que hubo durante la educación sin presencia.

Los entrevistados que reconocieron cierta receptividad ante su discurso de parte del Liceo fueron poco más de la mitad. Estos, no solo distinguieron canales de comunicación, sino también su utilidad en la medida que sus reclamos eran canalizados por el establecimiento educativo. La institución recibía los mensajes de los alumnos y su accionar se correspondía con estos.

“Nos quejamos con el director y ahí como que empezaron a ser como más chill con los deberes, y tipo los zooms ponele, los profesores no se podían extender de las horas y nada de eso” (MR). “...algo habíamos dicho y redujeron un poco las tareas, había materias que te mandaban un deber cada clase y empezaron a mandar una por semana por ejemplo” (VO).

Estas citas son representativas de un grupo de estudiantes que manifestó no solo percibirse escuchado por el Liceo, sino que el accionar de este se correspondió con sus reclamos. De este modo, quejas sobre la carga horaria y el exceso de tareas fueron abordadas por el centro a través de su disminución.

En cuanto a la pertenencia del educando hacia la institución abordada, es innegable la repercusión que tiene sobre esta el hecho de que se considere que el accionar del centro tuvo asidero en los reclamos de los alumnos. En efecto, que el centro adopte medidas que recogen el diálogo con los estudiantes implica en esencia reconocerlos. Lo que hace la institución es hacer parte al alumnado de su vida institucional, promoviendo en estos la asunción de un rol activo. La pertenencia encuentra su ápice al momento que el estudiante se considera una parte importante del centro, y que mejor instancia para ello que cuando este observa que su voz incide en el accionar de este.

Sin embargo, que la institución “escuche” al educando no implica que actúe en consecuencia. Claro está que la opinión de los estudiantes debe ser tenida en cuenta, pero esto no debe asociarse con que esta sea determinante del direccionamiento del centro, en tanto ello también depende de otros actores y circunstancias. De este modo, hubo alumnos que si bien se sintieron escuchados por el Liceo no obtuvieron la respuesta esperada.

“Nos escuchaban sí, pero a veces la respuesta no era la que queríamos” (AL).

Que el centro responda en consecuencia al diálogo con los alumnos es importante de cara a la pertenencia de estos, pues se los está reconociendo implícitamente. No obstante, tal

como lo plantean ciertos estudiantes, que la respuesta no sea la esperada no condiciona el hecho de que igualmente se sientan reconocidos o que su pertenencia se fortalezca, lo cual es respaldado por la literatura académica. Fernández Enguita (1996) materializa esto en una tensión propia de la trayectoria escolar, puesto que, por un lado, se habilita al alumno a participar, pero por el otro, en tanto menores de edad su participación no equivale a un voto.

Sentirse escuchado repercute por sí solo en la cercanía que tiene el educando hacia el centro, en tanto el mero acto de ser tenido en cuenta implica un reconocimiento del rol que ocupa el estudiante, de su importancia para la institución y de su identificación como individuo. En definitiva, cuando el alumno no encuentra en la institución el eco exacto de lo que esperaba existe un impacto sobre el sentimiento de pertenencia. Sin embargo, esto -siempre que haya reconocimiento y receptividad por parte del centro- bajo ningún punto de vista supone un impedimento para que se mantenga el relacionamiento estudiante-centro y crezca la pertenencia del primero hacia el segundo.

Según se ha comprobado a lo largo de esta investigación, el marco de educación a distancia no ha hecho otra cosa que debilitar los vínculos entre los estudiantes y demás actores del mundo educativo. Sin embargo, en este contexto de convivencia totalmente menguada no debe pasar desapercibida la existencia de espacios de intercambio entre la institución educativa estudiada y sus alumnos. El primero de estos orientó parte de sus acciones hacia la consolidación de un entorno democrático donde el educando pudiera alzar su voz; en tanto los segundos, de manera espontánea, dirigieron sus esfuerzos a encarnar un rol activo en la vida institucional del centro.

Si bien la red dialógica creada ha sido ineficiente dado que no logró canalizar la voz de la totalidad del alumnado, es igualmente valorable su existencia, pues permite suavizar las negatividades de la educación a distancia, otorgando al estudiante un lugar significativo en la vida del centro. No obstante, la participación del alumno no es suficiente para que este se considere una parte importante del centro, ya que para ello su voz debe ser recibida y escuchada, y justamente esto, es algo que no ha sucedido con todos. Mientras una cantidad considerable de estudiantes se sintió escuchada por el centro y pudo fortalecer su pertenencia hacia este adoptando el rol activo que la virtualidad solicita; otra cantidad no precisamente pequeña de alumnos padeció la exclusión y relegación de la vida institucional de la institución en tanto no se sintieron escuchados por esta. El establecimiento estudiado no reconoció a este grupo de estudiante, por lo que su pertenencia se vio debilitada.

Conclusiones

La comunidad educativa se constituye sobre la proximidad afectiva de sus integrantes. Más particularmente, el sentido de pertenencia es el responsable de unir y acercar a los agentes del mundo escolar haciendo que “integren un todo”. Este sentir se encuentra amparado en la subjetividad de cada alumno, en como estos interiorizan la experiencia escolar. Hete aquí, que la determinación de la existencia o no de la comunidad educativa se supedita a los sentires que hallan resguardo en el fuero interno de los estudiantes, sentires los cuales -según se vio a lo largo de este texto- se manifiestan diferencialmente en función de cada uno de estos.

A partir de la presenta investigación se logró establecer que, un alumno que encontró consuelo a la falta de relaciones con sus semejantes en las redes sociales, que distinguió en el marco de las reuniones sincrónicas la predominancia de un profesor jovial, alegre y simpático por sobre uno aburrido y apático, y que participó activamente de la vida del centro, es probable que desarrolle vínculos afectivos y emocionales que sean formadores de la idea de comunidad educativa. Por otro lado, un alumno que padeció la falta de relacionamiento con sus pares, que experimentó rechazo hacia el docente debido a su forma de dar clase, y que cuando participó no se sintió escuchado por el centro, difícilmente haya podido cultivar lógicas afectivas, culturales y emocionales que lo vinculen con lo comunitario más allá de su inscripción formal a la institución.

De este modo, la determinación del devenir de la comunidad educativa del Liceo estudiado es algo que corresponde -en esencia- a cada estudiante. Las particularidades de estos, sus subjetividades y la abstracción del concepto dificultan la adopción de una lógica determinista. Por consiguiente, la riqueza de este abordaje no reposa en precisar la existencia de lo “comunitario” durante la educación a distancia, sino en dar cuenta de los vínculos y los sentires del educando respecto a la idea de comunidad en el contexto de interés.

Bajo esta premisa, lo primero que debe mencionarse es que la comunidad escolar (cual colectivo humano) no encuentra su origen en la educación a distancia, sino que responde a un proceso cuyo punto de inicio es indescifrable, en la medida que los lazos afectivos y emocionales que la cimientan son subjetividades en constante construcción. Es por ello, que la comunidad, al momento de la aniquilación de la presencia no haya tenido que construirse desde cero, sino avocar por el mantenimiento de los vínculos que le dan sustento. Es decir, los sentires

que antes se producían en la convivencia presencial pasaron a producirse en una convivencia sin presencia.

Esta transición obligada por la crisis sanitaria forzó a que diversos espacios comunicativos -como las reuniones sincrónicas, las redes sociales, la plataforma web del Liceo, y los canales tejidos entre este y los alumnos- se direccionasen a canalizar las interrelaciones del educando con los demás agentes del mundo escolar. De este modo, las TICs y especialmente las redes sociales fueron puestas a disposición de la educación, siendo estas las que permitieron cualquier atisbo comunicacional en tanto la presencia se encontró suprimida. Mientras las interacciones durante la educación presencial acontecían en el establecimiento educativo, las interacciones durante la educación a distancia acontecían en las redes virtuales. Eran estas las que permitían la convivencia.

No obstante, esta investigación evidenció como dichos espacios fueron incapaces de garantizar el mantenimiento de las relaciones habidas en el plano corpóreo. Las reuniones sincrónicas mermaron cualquier rastro dialógico entre los actores en ella presentes, ya que el educando suprimió su identidad y se despersonalizó al mantener la cámara apagada, el micrófono silenciado y limitar sus participaciones. Las redes sociales, si bien permitieron al alumno continuar el vinculamiento con sus amigos, no así lo hicieron con sus compañeros, pues la falta de confianza y sólides en las relaciones hacia estos impidieron que se perpetuasen mediante un medio informal. Si bien las redes sociales lograron canalizar relaciones sustantivas para el educando, lo hicieron a nivel personal y no escolar. Aunque esto es fundamental en tanto suaviza las negatividades del confinamiento y la falta de vinculamiento a causa de la educación a distancia, no es algo que se derive propiamente de esta modalidad, sino que es la perpetuación de una dinámica ya instaurada. Finalmente, los canales dialógicos promovidos tanto por el Liceo estudiado como por sus estudiantes fueron ineficientes en tanto no lograron abarcar a todo el educando. No todos los alumnos se sintieron escuchados.

En definitiva, los medios desplegados durante el derrumbamiento de la presencialidad -basados en las TICs y en las redes sociales- permitieron mantener esporádicamente y sobre la premisa de la inscripción formal al centro solo una parte de las interacciones habidas durante la modalidad presencial.

Estas interacciones e interrelaciones disminuidas dieron lugar a un sentido de pertenencia menguado y selectivo. Si bien algunos estudiantes pudieron “sentirse parte” a través de los medios ya mencionados, estos no fueron suficientes para mantener los lazos

afectivos que unían al educando con la idea de lo comunitario, para que el grueso de estos formase el sentimiento de “constituir un todo”. Por consiguiente, no se puede hablar de una comunidad educativa sobre la base de una convivencia debilitada. Es decir, una comunidad educativa sólida no es aquella que se encuentra integrada únicamente por los amigos que siguieron chateando por Whats App, por los estudiantes que reconocieron los esfuerzos del profesor jovial o por los alumnos que se sintieron escuchados por el centro. Una pertenencia selectiva a causa de una convivencia casi inexistente (interacciones esporádicas sucedidas en casos puntuales) hace a un “nosotros comunitario” disminuido.

En conclusión, el pasaje de una convivencia basada en la presencia a una basada en la distancia hizo que los vínculos entre los agentes del mundo educativo languidecieran, y en consecuencia, los lazos afectivos que germinaron entre ellos lo hayan hecho como oposición a la regla. La educación a distancia no pudo procesar el mantenimiento de la idea de comunidad educativa, pues los mecanismos por ella desplegados han sido incapaces de canalizar la integridad de las relaciones habidas en la lógica presencial. Esto redundo en que la convivencia sea puesta en jaque y la pertenencia opere de manera puntual.

Antes de hablar de comunidad educativa sería más acertado referir a una sociedad cuyos integrantes se nuclean en base a lazos formalmente establecidos.

Bibliografía

- Administración Nacional de Educación Pública (2020): *En el marco de la nueva presencialidad: Desafíos de la educación a distancia, estrategias y herramientas para docentes y comunidades educativas*. Montevideo, Uruguay.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. y Pagani, L. (2009): *Student engagement and its relationship with early high school dropout*. Journal of Adolescence, 32, pp. 651 - 670.
- Arendt, Hannah (1996): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Augustowsky, Gabriela (2003): *Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria*. Capítulo incluido en: Arte, Individuo y sociedad, pp. 39 - 49. Buenos Aires, Argentina.
- Butler, Judith (2020): *La no violencia, la dualidad y la crítica del individualismo*. En Butler, Judith, *La fuerza de la no violencia*, pp. 41 – 56. Editorial Paidós.
- Cabero, J. (2006): *Bases pedagógicas del e-learning*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 3(1). 1-10. <https://doi.org/10.7238/rusc.v3i1.265>
- Cañete Estigarribia, Delia Lucía; Cáceres Rolín, Ever Daniel; Soto Varela, Roberto y Gómez García, Melchor (2021): *Educación a distancia en tiempo de pandemia en Paraguay*. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. e-ISSN 1135-9250
- Carrión, Cecilia; Luna, Marcos Javier y Bonvillani, Andrea (2015): *Escuela técnica y socialización política: la experiencia cotidiana en los espacios de taller como instancia de aprendizaje político*. Capítulo incluido en: Socialización escolar. Procesos, trayectos y experiencias, pp. 151-176 (René Unda Lara, Liliana Mayer y Daniel Llanos Erazo). Quito, Ecuador.
- Casero Béjar, M. O., y Sánchez Vera, M. M. (2022): *Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por Covid-19: percepciones del alumnado universitario*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25(1), pp. 243-260. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30623>

- Castillo Riquelme, Víctor; Rodríguez Garcés, Carlos y Escalona Burgos, Juan (2016): *Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile*. Pp. 108 - 129.
- Cristina Passadore, Nicolás (2004): *Educación formal y comunidad: hacia un proyecto en común*. Tesis de grado, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social.
- Corona, Alhelí (2020): *El proceso formativo en las artes. Estudio de caso en danza en Universidad mexicana*. Páginas de Educación, 13(2), pp. 59 - 79.
- De Marinis, Pablo (2011): *La teoría sociológica y la comunidad. Clásicos contemporáneos tras las huellas de la "buena sociedad"*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA / CONICET, pp. 127 – 164. Revista de la carrera de Sociología.
- De Pontes, Fátima (2018): *Arquitectura teórica del sentido de pertenencia en la educación*. Revista Ciencias de la Educación Vol. 28, número 51. Valencia, Venezuela.
- Diogo, Samuel (2005): *La comunidad en la intervención profesional: crítica a la territorialización y enfoque intervencionista hacia la comunidad*. Tesis de grado, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social.
- Dubet, François (2009): *Conflits de justice à l'école et au delà*. En M. Duru-Bellat y D. Meuret (eds.): Les sentiments de justice à et sur l'école, París: De Boeck Supérieur.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada, España.
- Elizondo Mejías, Jonathan; López Estrada, Patricia y Pérez Hidalgo, Estefanía (2021): *Propuesta metodológica de un estudio de caso sobre la educación a distancia en tiempos de pandemia*. Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, UNED, Costa Rica <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga> ISSN: 1409-4002 • e-ISSN: 2215 454X
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2001): *¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?* III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia emocional. Una brújula para el siglo XXI, 146 - 157.

- Farías Colmán, Natalia (2019). *Convivencia escolar, discapacidad motriz y educación inclusiva: conceptualizaciones claves presentes en cuatro escenarios educativos de Montevideo*. Tesis de maestría. Montevideo : Udelar. FP.
- Fernández Enguita, Mariano (1996): *La escuela a examen*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández Enguita, Mariano (2008): *Escuela y ciudadanía en la era global*. En Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (Comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Ed. Del Estante.
- Fernández Enguita, Mariano (2013): *Aquí no hay química. La difícil relación del profesorado con la tecnología*. *Panorama Social*, N° 18, pp. 145 - 157.
- Fernández Menor, Isabel y Parrilla, Ángeles (2020): *El sentido de pertenencia escolar en estudiantes de secundaria, ¿Qué barreras y apoyos encuentran?* En *Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social (EDU2015-68617-C4-1-R, Ministerio de Ciencia e Innovación*.
- Fernández Menor, Isabel; Parrilla, Ángeles; Martínez, Esther y Raposo, Manuela (2020): *Fotovoz como metodología para analizar la pertenencia escolar*. En *La tecnología como eje del cambio metodológico*. Universidad de Málaga, una editorial, Málaga, España.
- Fernández Menor, Isabel (2020a): *El sentido de pertenencia y participación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en los centros educativos: desarrollo de procesos para su mejora*. Tesis de Doctorado, Universidad de Vigo. Vigo, España.
- Fernández Menor, Isabel (2020b): *Estudio Exploratorio sobre las Barreras y Apoyos a la Pertenencia en Educación Secundaria*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, pp. 165 - 189. Universidad de Vigo. Vigo, España.
- Funes, Silvia (coord.) (2009): *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García Aretio, L. (2014): *Líneas de investigación y tendencias de la educación a distancia en américa latina a través de las tesis doctorales*. RIED. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 17(1), 201 - 230.
- García, Horacio Daniel y Pascucci, Elina (2021): *Del aprendizaje tradicional al e-learning en el contexto de la pandemia por Covid-19; valoraciones por alumnos universitarios*.

Revista Española de Educación Comparada | núm. 40 (enero - junio 2022), pp. 236-251.

Geicsnek, Evangelina (2012): *Comunidad, autoridad y orden social en Max Weber y Émile Durkheim*. En “Comunidad: Estudios de Teoría Sociología” (Pablo de Marinis [coord.]. Prometeo Libros, Buenos Aires, pp. 67 – 108.

Goodenow, C. (1993a): *Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement*. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), pp. 21- 43.

Goodenow, C. (1993b): *The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates*. *Psychology in the Schools*, 30, pp. 70 - 90.

Habermas, Jürgen (1999): *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus Humanidades.

Herrera Pertuz, Laudith y Ortiz Ocaña, Alexander (2018): *Educación inclusiva y convivencia escolar. Cómo evitar los conflictos entre los estudiantes del nivel de educación básica primaria*. España: Ediciones de la U.

Holmberg, Börje (1985): *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Kapelusz.

Kessler, Gabriel (2003): *Identidades y recorridos juveniles por la Escuela Secundaria [ponencia]*. Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur, Buenos Aires, Argentina.

Loaiza, Julián; Ospina, Héctor Fabio y Ramírez, Camilo Andrés (2015): *Socialización política y construcción de paz: una lectura en clave de educación popular*. Capítulo incluido en: *Socialización escolar. Procesos, trayectos y experiencias*, pp. 123-149 (René Unda Lara, Liliana Mayer y Daniel Llanos Erazo). Quito, Ecuador.

Maldonado, Horacio (2008): *Convivencia Escolar*. *Voz del Interior*, fasc N°11, el 29 de agosto de 2009. Educar 3.1 en convenio con la UNC y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Manríquez, Mario (2014): *Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento*. *Última Década*, 41, 153 - 178.

- Martínez, Laura (2020): *De estar dentro a formar parte : la importancia del otro en la inclusión educativa*. Trabajo final de grado. Montevideo : Udelar. FP.
- Maslow, Abraham (1991): *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos, S. A.
- Mena Guacas, A. F. (2018): *Aprendizaje en red como alternativa teórica y metodológica para el fomento de la interacción en escenarios de aprendizaje universitarios de modalidad virtual* Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Montenegro, M., Rodríguez, A., & Pujol, J. (2014): *La Psicología Social Comunitaria ante los cambios en la sociedad contemporánea: De la reificación de lo común a la articulación de las diferencias*. *Psicoperspectivas*, 13(2), pp. 32 - 43.
- Montero, M. (2004): *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Moore, M. (1977): *On a Theory of Independent Study*. *Ziff Papiere*, 16, 3 - 27.
- Moore, M. (2001): *La educación a distancia en los Estados Unidos: estado de la cuestión*. Ciclo de conferencias sobre el uso educativo de las TIC y la educación virtual organizadas por EduLab, el laboratorio de innovación educativa del IN3.
- Mutchinick, Agustina (2010): *Las violencias y la confianza en la escuela secundaria desde la mirada de jóvenes escolarizados*. *Revista del instituto de Estudios en Educación universidad del norte*, n° 13. Buenos Aires, Argentina.
- Pina, Pablo (2017). *La comunidad: aparición y acontecimiento. Problematización del concepto*. Trabajo final de grado, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.
- Reyes Castillo, Mauricio Enrique y Fonseca Murillo, Andrés Joaquín (2021): *Los entornos virtuales como promotores de pertenencia a las instituciones educativas: el caso del CIDI de la UNAM*. Núm. 23, UNAM, pp. 33 - 54.
- Roa Angarita, Claudia Janneth y Torres Puentes, Wilson (2014): *¿Comunidad educativa o sociedad educativa?* *Educación y ciudad*, n° 27, pp. 139 - 146.
- Rodríguez, Carlos; Espinosa, Denisse y Padilla, Geraldo (2019): *Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: perfiles e itinerarios mediante árboles de clasificación*. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), pp. 103-122.

- Rodríguez, Diego (2021): *Condiciones, voces y percepciones de jóvenes de la UPN durante la pandemia por covid-19*. Universidad Pedagógica Nacional, México. doi: 10.21555/rpp.v33i33.2407
- Romero, Berenice Jaime y Groult Bois, Noëlle (2021): *Representaciones sociales de la educación a distancia durante la pandemia por Covid-19*. Número 34, Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana Licencia Creative Commons (CC BY-NC 4.0) | ISSN 1970-5308.
- Sánchez Vidal, A. (1998): *Psicología Comunitaria*. PPU. Barcelona.
- Schluchter, Wolfgang (2011): *Ferdinand Tonnies: comunidad y sociedad*. Signos Filosóficos, vol. XIII, núm. 26, pp. 43-62.
- Serbia, José María y Cozzi, Carlos (2018): *El proceso de producción de datos de la investigación social. Nociones y herramientas básicas para la práctica investigativa*. Buenos Aires, ISBN: 978-987-42-6886-0.
- Serrano Díaz, Noemí; Aragón Mendizábal, Estíbaliz y Mérida Serrano, Rosario (2022): *Percepción de las familias sobre el desempeño escolar durante el confinamiento por COVID-19*. Comunicar, nº 70, v. XXX, 2022. Revista Científica de Educomunicación. ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-329
- Shochet, I. y Smith, C. (2014): *A prospective study investigating the links among classroom environment, school connectedness and depressive symptoms in adolescents*. Psychology in the schools, 51(5), 480-491.
- Skliar, C. (2015): *Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión*. Sophia, 11 (1), 33-43.
- Siede, Isabelino (2007): *La educación política*. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Sierra Varón, César Augusto (2010): *La educación a distancia, reduce las distancias*. Politécnico Grancolombiano.
- Tinto, Vince (1975): *Dropout education: A theoretical synthesis of recent research*. En Review of Educational Research, número 45, pp. 89-125.

- Tonnies, Ferdinand (1947): *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Losada, S.A.
- Tonon, Graciela (2009): *Acerca de comprender el actual concepto de comunidad*. En G. Tonon (comp.): *Comunidad, participación y socialización política*, pp. 13-28. Buenos Aires, Argentina. Espacio Editorial.
- Tuvilla Rayo, José (2004): *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Andalucía: *Consejería de Educación y Ciencia*. Dirección General de Orientación Educativa y de Solidaridad.
- Viscardi, Nilia (1999): *Violência no espaço escolar: práticas e representações*. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Porto Alegre: IFCH/UFRGS.
- Viscardi, Nilia (2006): *Delitos, trayectorias de vida y procesos socializadores de jóvenes vinculados a Programas de Rehabilitación Puertas cerradas, vida hacia adentro*. *Revista de Ciencias Sociales*, Departamento de Sociología, pp. 45-62. Montevideo, Uruguay.
- Viscardi, Nilia (2016): *Convivencia, tradiciones escolares y nuevas políticas en tensión: entre el respeto, el temor y la participación*. En CLACSO, “Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano”, Número 35.
- Viscardi, Nilia (2017): *Adolescencia y cultura política en cuestión. Vida cotidiana, derechos políticos y convivencia en los centros educativos*. *Revista de Ciencias Sociales*, DS FCS, vol. 30, n.º 41, pp. 127-158.
- Viscardi, Nilia; Habiaga, Verónica; y Rivero, Leonel (2019): *Dramatización de la experiencia escolar: convivencia e investigación-acción en un liceo popular de Montevideo*. Cuadernos de CLAEH, segunda parte, año 38, n.º 110, pp. 69 - 92.
- Viscardi, Nilia; Habiaga, Verónica; y Rivero, Leonel (2023): *La burocracia del castigo. El conflicto y sus respuestas en la enseñanza media en Uruguay*. Sujetos editores. Ciudad de la Costa, Uruguay.
- Viscardi, Nilia y Alonso, Nicolás (2013): *Gramáticas de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la educación primaria y media en Uruguay*. Anep – Codicen, Montevideo, Uruguay.

- Viscardi, Nilia y Alonso, Nicolas (2015): *Convivencia participación y formación de ciudadanía: un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya*. Anep - Codicen. Montevideo, Uruguay
- Viscardi, Nilia y Salamano, Ignacio (2022): *Trayectorias, desafiliación y pandemia por COVID-19: caminos posibles en perspectiva de políticas de subjetividad*. Revista digital académica arbitrada, número 7, pp. 38 - 58.
- Viscardi, Nilia y Habiaga, Verónica (2017): *El derecho a la educación en disputa: Dinámicas de resistencia y dinámicas de exclusión*. Capítulo incluido en: Crisóforo, Adriana
- Weber, Max (2002): *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica. Madrid, España.