

Miradas y discursos docentes: su relación con trayectorias escolares de estudiantes en una escuela secundaria

Moyano, María De Lourdes; Peralta, Roxana¹; Torcomián, Claudia¹

¹ Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba

Palabras claves

VÍNCULO

DOCENTE

ESTUDIANTE

PRECONCEPTOS

Información de contacto

moyano.mlourdes@gmail.com

Resumen

Introducción: El presente trabajo expone una investigación realizada en el 2019, en una escuela secundaria pública de la ciudad de Córdoba; en el marco del Proyecto de Investigación "Experiencias educativas y aprendizajes en contextos tecno-culturales" de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (SECYT. Res. N°266/18). La investigación giró en torno a indagar ¿Cuáles son algunas relaciones entre las miradas y discursos de los/las docentes, y las trayectorias escolares de estudiantes de un primer año? Objetivos: Los objetivos fueron: Indagar cómo se vinculan las miradas y discursos de docentes hacia educandos, con sus trayectorias escolares; describir esas miradas y discursos; identificar los supuestos de las/los docentes respecto a la posibilidad de aprender de estudiantes y promover espacios de reflexión con estudiantes sobre sus trayectorias escolares. Metodología: La investigación se realizó con una Metodología Cualitativa (Yuni, 2014). Utilizamos el enfoque etnográfico, con un modelo de sistematización de la información. Las técnicas que empleamos fueron: observación no participante, entrevistas en profundidad, registros en cuaderno de campo y talleres de reflexión. Resultados/Contribuciones: En la investigación pudimos observar que, la situación escolar involucra sujetos que son atravesados por condiciones socio – históricas concretas (Duarte, 2006). Advertimos que las/los estudiantes van formando un concepto y valoración de sí mismos, a partir de las expectativas que les transmiten sus docentes (Kaplan, 1992). Además, evidenciamos que una de las causas de los desencuentros en el vínculo docente – estudiante es la diferencia existente entre las trayectorias reales y las trayectorias teóricas (Terigi, 2009). Estos aspectos, funcionan como condicionantes de la trayectoria escolar y de las posibilidades de aprendizaje. Una de las contribuciones del trabajo a la escuela consistió en considerar que las/los docentes que adopten nuevos desarrollos pedagógicos y didácticos con el fin de generar vínculos empáticos con estudiantes, predisponen mejor al educando para el aprendizaje.



1. Introducción

En el presente artículo abordamos la relación entre las miradas y discursos docentes con las trayectorias escolares de los/as estudiantes. Entendemos que estas miradas y discursos pueden constituirse en un factor coadyuvante de las causas de dos de las principales problemáticas del sistema educativo argentino, esto es la repetición y la deserción escolar.

Focalizamos el estudio en el primer año del nivel medio de una escuela pública de la ciudad de Córdoba, por considerar este momento de pasaje de nivel como crítico y nodal para la continuidad de los aprendizajes y las trayectorias escolares. Entre las variables que atraviesan la problemática de la mencionada fragilidad e inestabilidad académica, encontramos: el contexto social de estudiantes, las modalidades de interacciones áulicas entre pares y con docentes, y las expectativas y preconcepciones que tienen las/los docentes respecto a estudiantes.

Como referentes teóricos nos remitimos, por un lado, a la concepción que tiene Leavy Straus (Levy Strauss en Maldonado, p. 16, 2017) sobre educación, en cuanto sostiene que “es un proceso de transmisión y recreación de la cultura”; y por otro lado, a Morín (Morín en Maldonado, 2017), quien la concibe como un fenómeno complejo y multilineal, por entender que la educación es parte de la vida cotidiana de los/as actores/as.

Metodológicamente, seguimos un enfoque cualitativo. Recabamos la información en su contexto natural, trabajando con estudiantes de primer año y con sus docentes; y triangulamos dicha información para determinar cuáles podrían ser las causas de que un número significativo de trayectorias escolares se vean expuestas a la fragilidad e inestabilidad académica. De este análisis, configuramos dos dimensiones explicativas. La primera que se refiere al vínculo docente - estudiante y a cómo este se ve afectado según el período histórico en el que se posicionan docentes y estudiantes dentro del contexto áulico (moderno o posmoderno). Y la segunda dimensión gira en torno a los procesos clasificatorios y su condicionamiento tanto las posibilidades de aprender de los/as estudiantes como sus trayectorias escolares.

Cabe aclarar que con la presente investigación procuramos profundizar sobre una temática que viene siendo investigada y que continuaremos estudiando con nuevos interrogantes y múltiples proyecciones, con el fin de disminuir la exclusión educativa y las dificultades de acceso a la escolarización y su permanencia, situaciones estas que vulneran, entre otros, el derecho a la educación de tantos adolescentes y jóvenes de nuestro país.

2. Materiales teóricos: Definición de las variables

Seguidamente, mencionamos brevemente las variables teóricas que fundamentan el armado de los instrumentos que se desarrollan en el apartado de metodología, a saber: estudiantes adolescentes, trayectorias escolares, miradas y discursos docentes y vínculo docente - estudiante.



2.1. Estudiantes adolescentes

Entendemos al sujeto desde su doble condición, la primera, la de ser adolescente, y la segunda, la de ser estudiante. Cuando hablamos de adolescencia, hacemos referencia a un período crítico del desarrollo de la persona, en donde el sujeto vivencia transformaciones físicas, psicosociales y culturales. El mismo implica la configuración de la propia identidad y la conquista de su autonomía, entre otros aspectos.

Respecto a la condición sujeto estudiante, entendemos que por medio de las interacciones con otros, puede conocerse a sí mismo y, de esa manera, ir construyendo sus identificaciones. La identidad de cada sujeto se desarrolla también, en las prácticas educativas, las cuales son consideradas por Foucault como prácticas de gobierno del desarrollo subjetivo, es decir, son prácticas que no se despliegan obturando o facilitando el desarrollo de una subjetividad sino produciendo escenarios donde se configuran formas de subjetividad particulares (en Baquero, 1998).

2.2. Trayectorias escolares

Sostenemos que el entorno escolar, es el espacio físico en el cual está inmersa la institución educativa, y es el contexto en el cual se desarrollan las trayectorias escolares.

Las trayectorias escolares se dividen en trayectorias escolares teóricas y trayectorias escolares reales. Las primeras “expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2007, p. 2). Estas presentan tres rasgos distintivos que ayudan a estructurarlas, ellos son: la organización del sistema por niveles (por ej. primario, secundario), la gradualidad del curriculum (los aprendizajes se dan de manera progresiva) y la anualización de los grados (el período de cursado es anual). Cabe destacar que, si bien estos tres rasgos son independientes, la asociación entre ellos produce efectos en la trayectoria escolar de estudiantes. Por ejemplo, la gradualidad combinada con la anualidad puede producir repitencia, cuando la/el estudiante falla en alguna de estas (Terigi, 2007).

En la actualidad, las trayectorias escolares reales -de una gran masa de estudiantes- están desacopladas del recorrido que el sistema tiene planificado. A estas trayectorias, que distintos sujetos transitan de manera heterogénea, variable y/o contingente, las denominamos trayectorias no encauzadas (Terigi, 2007). Siguiendo a la misma autora, diremos que el tiempo monocrónico de las trayectorias teóricas, influye en lo que esperamos acerca del sujeto de aprendizaje.

Si bien, la socialización entre pares fundamenta en gran parte el interés por las/los adolescentes de asistir a la escuela, sostenemos que no es suficiente, en tanto necesitan tener condiciones psicoeducativas que favorezcan la permanencia y los aprendizajes. Sobre esto, Kaplan (1992) afirma que para las/los estudiantes el tiempo presente en la escuela es un tiempo organizado por

docentes y la institución. Por lo antes expuesto, actualmente la educación presenta algunos desafíos para el sistema educativo, ellos son:

- 1) Las transiciones educativas en el pasaje de la primaria a la secundaria. Estudios realizados, confirmaron que esta transición, en sectores sociales y culturales bajos, supone afrontar un importante cambio simbólico y social (Terigi, 2007).
- 2) Las relaciones escolares de baja intensidad. Este desafío fue propuesto por un estudio de Kessler (en Terigi 2007) que supone la asistencia irregular a clases por cierto desinterés respecto de las actividades que propone la escuela.
- 3) El alto nivel de ausentismo de las/los estudiantes (Jacinto y Terigi 2007). Este desafío puede deberse a razones laborales, licencia por maternidades, abandonos temporales, entre otros.
- 4) La sobreedad a causa de las altas tasas de repitencia.
- 5) Los bajos logros en los aprendizajes que pueden verse en que las/los estudiantes, llegan a la escuela secundaria, sin haber completado los aprendizajes propuestos de la currícula primaria, lo que conlleva que en un mismo curso convivan estudiantes con distintos grados de aprendizaje.

Para concluir, los desarrollos planteados hasta el momento, dan cuenta de que la trayectoria escolar involucra otros componentes además del académico. Es por ello, que se considera que la trayectoria constituye una experiencia productora de subjetividad.

2.3. Miradas y discursos docentes

Consideramos que el aula es un microcosmos en la sociedad. Están conformadas por grupos heterogéneos de estudiantes, y a su vez se agrupan en pequeños subgrupos. Es en ella, donde las/los docente transmiten y enseñan saberes.

Para conocer mejor lo que sucede en las aulas tendremos en cuenta tres características: la primera se relaciona con la gran cantidad de tiempo que el/la adolescente pasa allí; la segunda tiene que ver con la monotonía del entorno escolar; y la tercera basada en la obligatoriedad de la asistencia diaria (Ley de Educación Nacional 26.206, art. 29).

Tomando los aportes de Brito (2009), consideramos que la mirada de docentes hacia estudiantes, está atravesada por diferentes variables: la crisis social y educativa, sus experiencias anteriores, sus biografías, sus subjetividades, entre otros. Todos estos aspectos inciden en el modo de mirar y comprender, la tarea cotidiana de enseñar.

Por otro lado, entendemos que el discurso docente, en cuanto instrumento educativo, puede favorecer u obstaculizar el desarrollo de aprendizajes. En este sentido, Kaplan (1992) afirma que la

expectativa o la mirada que las/los docentes tienen acerca de estudiantes (manifestándose en los juicios de valoración, tipo de relación diferencial, entre otros) tienen incidencia directa con el éxito o el fracaso escolar de las/los estudiantes.

La citada autora alude que las/los estudiantes, por su parte, “van formándose un concepto de sí mismos y una autovaloración a través de las expectativas que les transmiten o suponen que sus maestros tienen de ellos como grupo, y en lo personal de cada uno” (Kaplan, 1992, p. 5).

2. 4. Vínculo entre docentes y estudiantes

En el ámbito educativo coexisten diferentes vinculaciones entre el sujeto del aprendizaje (estudiante), el sujeto de la enseñanza (docente), y los contenidos.

El vínculo docente – estudiante es de gran relevancia y despierta en ambos diferentes afectos que en términos psicoanalíticos despliegan diferentes mecanismos defensivos. Al respecto, A. Freud (1961) plantea que el modo de reaccionar inconsciente del yo son los mecanismos de defensa, debido a la angustia que provocan las pulsiones y los afectos, al no poder satisfacerse completamente.

Este vínculo también está mediado por la contratransferencia. Cordie (1998), citando a Freud, desarrolla que la contratransferencia es la respuesta que la/el docente da en el aula a determinadas manifestaciones afectivas de las/los estudiantes. Ello genera una respuesta en estudiantes que suelen tener repercusiones en las distintas posibilidades de aprender y en el vínculo con docentes y pares.

3. Método

3.1. Sobre la conformación de la muestra

La población que seleccionamos para la investigación estuvo compuesta por sesenta estudiantes, cuyas edades oscilaron entre los once y los dieciséis años, todos pertenecientes a las cuatro divisiones de primer año del turno tarde del nivel secundario de una escuela pública de la ciudad de Córdoba, junto con sus 31 docentes.

Dicha muestra es representativa debido a la heterogeneidad de sus participantes, en relación a la cantidad, a la edad, al género, a la experiencia de vida, a la trayectoria escolar, entre otros aspectos relacionados con los/as estudiantes. Siguiendo a Yuni se seleccionaron “aquellos casos que pertenecen a ciertos subgrupos de la población, con la intención de generar hipótesis comprensivas” (Yuni, 2014, p.25).

Asimismo, cabe destacar que se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas, de resguardo de secreto profesional y consentimiento de participación por parte de los/as jóvenes. Al estar enmarcada la presente investigación en una escuela, además del consentimiento de los/as

estudiantes, se procuró la autorización de las directoras y de las psicólogas gabinetistas de dicha institución.

3.2. Metodología de la investigación

La metodología que empleamos fue principalmente cualitativa, de investigación-acción y con un enfoque etnográfico para la recopilación de la información. El análisis de dichos materiales recabados en el campo, lo realizamos bajo el modelo de sistematización de experiencia, elaborando dimensiones de análisis. En definitiva, los fenómenos se fueron construyendo a lo largo de todo el proceso de investigación.

3.3. Técnicas de recopilación y análisis de la información

Las técnicas de recolección de datos que empleamos fueron: la observación no participante, la realización de entrevistas en profundidad a las docentes, a la directora, a la psicóloga del gabinete y a las preceptoras, y la realización de dos talleres con los/as estudiantes. Además utilizamos cuaderno de campo para el registro de la información.

En todos los casos, previo al inicio de estas actividades, procedimos a informar al estudiantado sobre el contenido de las mismas y solicitarles su consentimiento para la participación.

Finalmente, triangulamos la información recolectada de la observación, de las entrevistas, de la documentación, de los talleres y de la teoría, para luego analizarla, compararla, vincularla, diferenciarla, profundizarla y detectar convergencias y divergencias.

4. Resultados

A lo largo de la investigación recolectamos información que luego pudimos triangular con la teoría para construir categorías analíticas.

Realizamos veinte observaciones no participantes de las dinámicas áulicas, cuatro observaciones no participantes de los recreos, once entrevistas a docentes, una entrevista a la directora, una entrevista a la psicóloga y dos talleres a los/as estudiantes.

Las entrevistas a docentes estuvieron conformadas por diez preguntas, por medio de las cuales se pretendía indagar acerca de sus miradas y discursos sobre los estudiantes en el ámbito áulico e identificar sus supuestos respecto de la posibilidad de aprender de estudiantes.

En la Tabla N° 1 y en el Gráfico N° 1, hemos sistematizado las recurrencias consignando los porcentajes obtenidos, y en la Tabla N° 1 lo hemos hecho junto con los dichos de los docentes entrevistados.

En relación a los talleres trabajados con estudiantes, el primero de ellos, estuvo dirigido a trabajar mediante dinámicas y una reflexión sobre el vínculo que tienen con sus docentes, y el segundo

estuvo orientado para que los/as jóvenes reflexionen sobre cómo está siendo su paso por la institución y sobre cuál es su expectativa respecto de terminar la escuela.

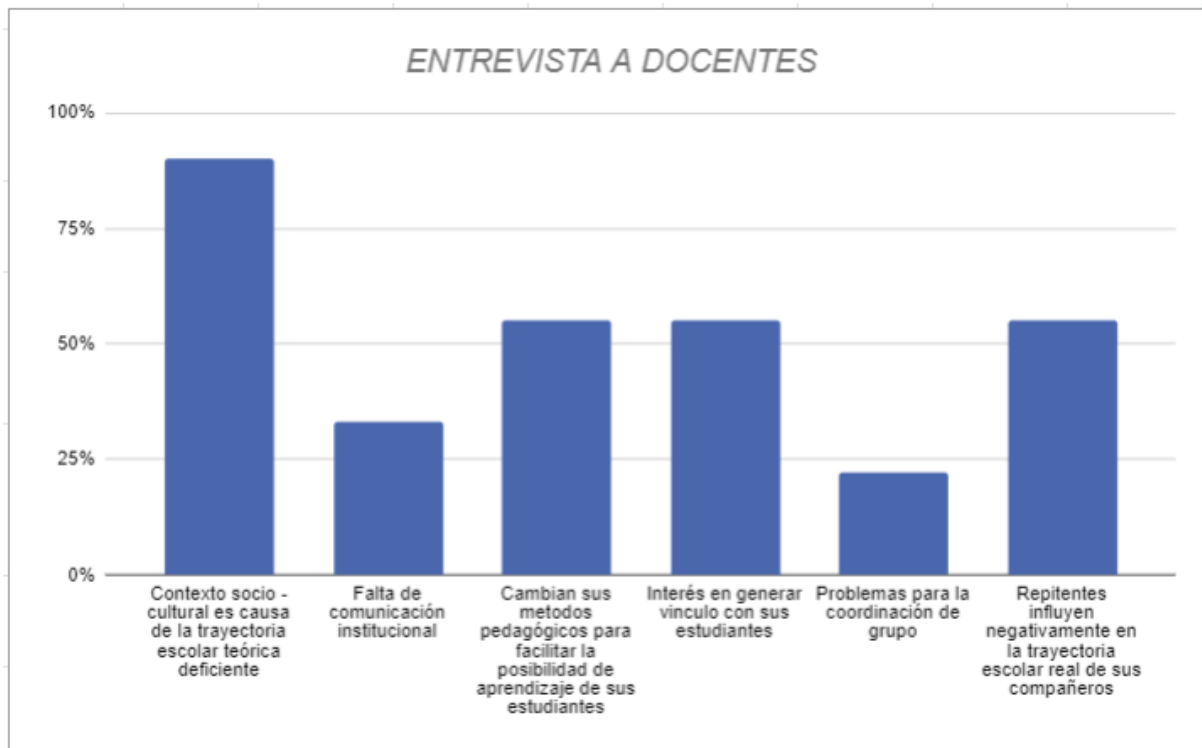
De estos talleres, recuperamos tres variables, a saber:

1- Cómo significan los estudiantes el vínculo con sus docentes y la relación con el aprendizaje.



Año 2020, Vol. 5, N°4, 84-106

ENTREVISTA A DOCENTES		
Problemática en las aulas	Porcentajes	Dichos
Contexto socio - cultural es causa de la trayectoria escolar teórica deficiente	90%	"Uno de los factores que más influyen son las cuestiones familiares, que los limitan. La falta de contención. Un chico que no es estimulado ¿cómo puede aprender? Las limitaciones vienen de los entornos" (Entrevista a docente 07/05/19).
Falta de comunicación institucional	33%	"No hay buena comunicación entre directivos y docentes, y entre docentes y alumnos. En general con todos los actores" (Entrevista a docente 20/04/19).
Cambian sus metodos pedagógicos para facilitar la posibilidad de aprendizaje de sus estudiantes	55%	"Tenemos que repensar las metodologías, por ejemplo, implementar acuerdos con ellos. Yo les doy opciones y ellos deciden, está bueno darles responsabilidad para que se evite el conflicto" (Entrevista a docente 13/06/19).
Interés en generar vinculo con sus estudiantes	55%	"La autoridad se construye sabiéndoles llegar. Siempre me dedico 10 minutos antes para preguntarles cómo están, si los escuchas, se disminuye la conflictividad, tenés que involucrarlos, es como una estrategia que uso" (Entrevista a docente 13/06/19).
Problemas para la coordinación de grupo	22%	Yo se los digo varias veces, y después sancionó. No voy de una vez, no hace falta gritarles" (Entrevista a docente 13/06/19).
Repitentes influyen negativamente en la trayectoria escolar real de sus compañeros	55%	"El comportamiento de los chicos varia según el curso, este año, por ejemplo, hay pocos repitentes y eso marca mucho la diferencia. Cuando hay muchos repitentes suelen estar mucho más dispersos" (Entrevista a docente 06/08/19).





Respecto a este punto, los/as estudiantes hicieron referencia a que teniendo vínculos empáticos con docentes tienen mejores posibilidades de aprender y de obtener buenos resultados académicos (C.C. 14/08/19).

Por otro lado, pudimos corroborar que los docentes que etiquetan a determinados estudiantes como indisciplinados o vagos, o etiquetan a un curso o grupo determinado como “el infiernillo” (Charla informal con docente 23/07/19), probablemente obtengan que los/as estudiantes asuman esa etiqueta adjudicada.

2- Las expectativas futuras de los/as estudiantes sobre su continuidad escolar.

La mayoría de los/as estudiantes, en sus relatos sobre sus trayectorias escolares, manifestaron que su continuidad escolar se encuentra directamente relacionada a sus necesidades familiares.

Sobre el tópico, pudimos corroborar que en determinados sectores sociales, caracterizados por los bajos recursos económicos, la terminalidad de la escuela es un sueño de muchos/as y la realización de pocos/as. Es considerablemente bajo el porcentaje de estudiantes de dichos sectores que reciben el diploma de Bachiller.

En los relatos, encontramos las siguientes respuestas de estudiantes vinculadas a las expectativas y/o necesidades familiares:

“Yo hasta quinto año para ayudar a mi mamá con el negocio” (Segundo taller 20/08/19).

“Hay algunos que no podemos terminar el cole porque tenemos que ayudar a mantener a la familia” (Segundo taller 3/09/19).

“Si, es el sueño de mi papá (Segundo taller 29/08/19).

3- Lo que piensan las/los docentes y su implicancia en ellas/os.

Entendemos que tanto las miradas como los discursos en cuestión, atraviesan las subjetividades de los/as estudiantes, y existe una correlación entre la mirada y el discurso docente respecto a los/as jóvenes y sus respuestas.

A los fines de ilustrar el punto, recuperamos el siguiente diálogo entablado entre la coordinadora y algunos estudiantes:

Coordinadora: “¿En cuál materia tienen más dificultades en el comportamiento?”

Estudiante a: En “x” y en “k”. Nosotros le hacemos lo que ella nos hace.

Estudiante b: Nos trata mal y nosotros a ella.

Estudiante c: La profesora de “k” piensa que soy mala influencia en este grupo” (Primer taller 15/08/19).

También pudimos observar que es muy común que se etiquete al repitente como aquel que influencia negativamente a sus compañeras/os.

Siguiendo a Kaplan (1992), diremos que a partir de la concepción de los/as docentes, los/as adolescentes se autovaloran y van formando un concepto de sí. Teniendo en cuenta que estos están en pleno proceso de constitución de su subjetividad, son vulnerables a lo que reciben de sujetos cercanos significativos como lo son los docentes, sus pares y familiares.

Estudiante C: los profes me dicen que yo soy una mala influencia para las chicas. Cabe aclarar que la estudiante está cursando por segunda vez, primer año.

Coordinadora: ¿vos cómo te sentís?

Estudiante D: lloraba profe cuando se lo dijo, no mentira.

Estudiante E: si, es verdad, lloraba.

Estudiante C: Es que a mí me hace sentir mal que me diga eso” (Segundo taller 26/08/19).

5. Discusión

A partir de estos resultados, profundizamos en dos dimensiones de análisis buscando dar respuesta a nuestra pregunta de investigación. Las mismas son: I) Vínculo docente – estudiante. Discurso moderno vs posmoderno y II) Los procesos clasificatorios, ¿condicionan las posibilidades de aprender de los/as estudiantes y sus trayectorias escolares?

I) Vínculo docente – estudiante. Discurso moderno vs. posmoderno.

Antes de adentrarnos en el análisis, es importante precisar qué se entiende por vínculo. El diccionario de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares (1977) postula que la noción de vínculo es una construcción básica para la configuración de la subjetividad, se da simultáneamente en tres espacios psíquicos: intra, inter y transubjetivo, cada uno de ellos con sus representaciones específicas e independientes entre sí. Es una ligadura estable entre yoes deseantes con características de extraterritorialidad. Se representa en configuraciones y se realiza en un entramado fantasmático que se produce entre los yoes, en una zona de contacto entre la investidura narcisista y una parte del otro que no puede compartir. Se sostiene en una serie de estipulaciones inconscientes tales como acuerdos, pactos y reglas que contienen una cualidad afectiva (Moyano, 2010).

Respecto del desarrollo del vínculo ahondamos en los aspectos socio – históricos tanto de docentes como de estudiantes y procuramos encontrar respuesta a los siguientes interrogantes:

¿Desde qué momento histórico se posicionan las miradas y los discursos de docentes y en qué momento histórico están situados los/as estudiantes? y ¿Cómo incide en lo vincular, el estar posicionados en momentos históricos diferentes?

Siguiendo el pensamiento de Morín, entendemos a la educación como un fenómeno complejo, puesto que trasciende las fronteras de la escuela y se desarrolla en la vida cotidiana de los sujetos, donde se puede entrever que sucede una multiplicidad de hechos. En la misma intervienen distintos/as actores/as, lo que da lugar a una pluralidad de interacciones entre ellos/as (En Maldonado, 2017).

Un primer foco de análisis surge a partir de los desencuentros observados entre docentes y estudiantes en el marco de las dinámicas áulicas, los cuales dificultan el desenvolvimiento de la clase. Por un lado, encontramos a los/as docentes que desean dictar su clase y transmitir los conocimientos propios de la materia y, por otro lado, encontramos a los/as estudiantes que parecieran no interactuar con los conocimientos propuestos, por encontrarse interesados/as en otras cuestiones (Esteves y Vera, 2001).

Los diferentes momentos históricos en los que se posicionan docentes y estudiantes, podrían constituir uno de los motivos por el cual el vínculo docente – estudiante se ve afectado. Ello es así puesto que, el paradigma de educación llevado a cabo en la edad moderna, podría seguir vigente en el sistema de educación actual -posmodernidad- a través de numerosos juicios y expectativas que se traducen en las dinámicas áulicas, siendo generador de desencuentros.

Al respecto, Alfaro Ramírez (2011) sostiene que en nuestra sociedad conviven tiempos históricos diferentes, tanto la modernidad como la posmodernidad. Por ello, los individuos no pueden ser homogéneos, sino que se corresponden a esta compleja diversidad.

Seguidamente, procuraremos representar la interacción de estos dos períodos históricos, la modernidad y la posmodernidad, en el aula.

Foucault (2010) sostiene que la modalidad de sistema escolar vigente, pertenece a la Edad Moderna. El mismo, está estratégicamente organizado y se lo utiliza como medio para disciplinar a los sujetos con el fin de formar cuerpos dóciles. El autor define a la disciplina como “métodos que controlan minuciosamente las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad – utilidad” (p. 159).

De manera contraria a lo que se pretende con el sistema escolar, los/as estudiantes se rebelan contra las reglas enmarcadas en la institución. Esto lo pudimos observar en las dinámicas áulicas, en los talleres y en las entrevistas a docentes. Incluso, en nuestro trabajo concluimos que el 95% de docentes se les dificulta el proceso de enseñanza, e intentan resolver los conflictos del aula mediante el método premio-castigo.

En uno de los talleres, un estudiante representaba a uno de sus docentes y mencionaba: -¿Qué hace? Deje el celular porque si no la voy a llevar a dirección” (Primer taller 13/08/19).

También lo visualizamos en las dinámicas áulicas, en la interacción entre docentes y estudiantes:

“Docente: “F”, cambiate de lugar al primer banco.

Estudiante: con un gesto, se niega.

Docente: estás distrayendo a tu compañero.

Estudiante: se ríe.

Docente: sos nuevo en la escuela, pésimo ejemplo. (El estudiante nunca se movió del lugar)” (C.C. 2/05/19).

En síntesis, los casos citados manifiestan cómo aún persiste el método disciplinar en las instituciones. Los medios del buen encauzamiento son: 1) la inspección jerárquica, mediante la cual el vínculo que se establece es marcadamente verticalista; 2) la sanción normalizadora, y 3) el examen como un modo de registrar el avance conjunto de estudiantes en la formación de cuerpos dóciles. (Foucault, 2010).

A partir de lo analizado, y siguiendo la misma línea de pensamiento de los autores anteriormente citados, consideramos que en la escuela conviven los dos períodos históricos. Esto es así porque, algunos/as integrantes del cuerpo docente aún utilizan métodos de enseñanza provenientes del modelo educativo moderno. Sin embargo, hay aspectos propios de la posmodernidad que vimos presentes en la investigación, y que se imponen en las dinámicas áulicas diarias, a saber:

☐ Los medios de comunicación digitales, también conocidos como las TICs.

Es importante destacar que todos/as, y en todos nuestros ámbitos, nos vemos afectados por las TICs, pero los/as estudiantes tienen incorporado su uso durante todo el día. Consideramos que sería importante para los/as docentes, considerarlas tanto al momento de planificar sus clases como al momento de vincularse con estudiantes.

En las observaciones pudimos apreciar que el uso de la tecnología constituye un motivo de conflicto para el vínculo. Esto se vio reflejado durante el dictado de las clases, ya que los docentes se quedan sin herramientas frente al continuo uso del celular de los/as estudiantes, motivo por el cual recurren al castigo como método disciplinario, aun así, no logran encontrar respuesta por parte de los/as estudiantes (C.C 06/08/19).

Entendemos que, por el hecho de haber nacido inmersos en un contexto digitalizado, los/as jóvenes tienen incorporado el uso diario de las TIC'S, así como también tienen la capacidad de comprender su funcionamiento, a diferencia de los/as adultos/as que por lo general requieren de

la ayuda de aquellos. Algunos/as adultos/as, probablemente no toman conciencia de la existencia de este “circuito invertido” propio de la posmodernidad (Rascovan, 2013). A raíz de ello, muchos/as docentes podrían resistirse a este cambio social, en vez de tomarlo como una herramienta útil para su desarrollo pedagógico, lo que resultaría otra interferencia en el vínculo mencionado.

Destacamos la importancia de que en el ámbito educativo se invierta en herramientas tecnológicas y en la instrucción para su uso para actualizar la formación académica.

Cabe resaltar que, debido a la situación epidemiológica (Covid-19) y las medidas adoptadas por el Gobierno (A.S.P.O., D.S.P.O., etc.), gracias a los instrumentos tecnológicos y al modo de manejo de los medios de comunicación digital, se modificaron “las formas en que se establecen las relaciones interpersonales” (Rascovan, p. 235, 2013).

Particularmente durante la pandemia, en el ámbito educativo, una parte de la población ha tenido la posibilidad de utilizar las TIC'S para acceder a la educación virtual, lo que les permitió desarrollar más la capacidad de autonomía, responsabilidad (no faltar, conectarse a horario, hacer las tareas, estar presente durante el desarrollo de las clases) y compromiso para su formación personal además de involucrar, en mayor medida a los padres.

Por otro lado, existe una parte importante de la población estudiantil perteneciente a un estrato económico medio-bajo que no tiene posibilidad de acceder a la educación virtual, ya sea porque no poseen computadora, internet o cuentan con celulares sin capacidad de bajar las aplicaciones para conectarse con los/as maestros/as. Esto nos posiciona como sociedad en una situación de emergencia educativa, puesto que durante el corriente año se ha vulnerado el derecho a la educación de miles de niños, niñas y adolescentes.

Es importante expresar que la educación no solo es un derecho sino también la puerta de entrada para el ejercicio de otros derechos, como por ejemplo el de una mejor inserción laboral en un futuro cercano.

☐ La segunda característica del período posmoderno, es la de la figura de autoridad.

Una de las causas que contribuyó a que cambie la concepción de autoridad podría ser porque los/as jóvenes, como consecuencia del uso de las TICs, pasaron a ser quienes asisten y/o enseñan a los/as adultos/as. Lo que llevó a Rascovan a preguntarse “si esta inversión de la trasmisión en términos generacionales se agota en las tecnologías o por el contrario marca un modo de vínculo novedoso en la relación intergeneracional” (Rascovan p. 235, 2013). Por ello, una de las formas en que podemos ver esta modificación en las relaciones interpersonales es en la concepción de la figura de autoridad.

Al respecto, Greco (2007) entiende que efectivamente la concepción de autoridad, en la posmodernidad, se vio transformada, y con ello, plantea la posibilidad de que sea una autoridad en igualdad. Textualmente refirió: “(...) si la autoridad que era ya no es, si su eficacia se desvanece, su reconocimiento no viene dado y es dificultoso “encarnarla”, se hace necesario disponerse al trabajo e interrogar los escenarios sociales que estamos habitando hoy (...). Se trata así de un desafío fundamental: intentar reponer sentidos, reencontrar lo que no puede perderse, aprender a perder lo que ya no puede ser, hacer lugar a algo que aún no está. Tal vez eso por venir sea una autoridad en igualdad” (p.68).

En el trabajo de campo, pudimos percibir que sucede como postula Greco. Un ejemplo fue, durante una entrevista administrada por la gabinetista a un estudiante que estaba teniendo gran cantidad de inasistencias. En la misma aconteció lo siguiente: “la psicóloga plantea que el motivo del encuentro es para ver cómo se sentía él y si estaba cumpliendo con el acta de compromiso que se había comprometido a principio de año con la directora. El estudiante manifiesta que no recuerda haber firmado un acta de compromiso con la directora” (Entrevista de la Psicóloga a un alumno 8/05/19).

La autoridad debe ser conquistada y construida por el/la docente, pues los/as estudiantes van a buscar vincularse con las autoridades institucionales de manera horizontal, como lo hacen con sus pares y familiares, al decir de Grecco (2007) en igualdad. En consonancia con lo manifestado Duket y Martuccelli (1998), sostienen que los/as estudiantes no protestan contra la autoridad, sino que exigen consideraciones personales y reciprocidad de actitudes.

Durante una de las entrevistas realizadas a un docente, éste mencionó la importancia de adaptarse al concepto de autoridad vigente hoy en día. Refirió: “la autoridad se construye sabiéndoles llegar. Yo siempre me dedico diez minutos antes para preguntarles cómo están, si los escuchas, se disminuye la conflictividad, tenés que involucrarlos, es como una estrategia que uso. (...) la idea es compartir no impartir el conocimiento” (Entrevista a docente 13/06/19).

El tercer aspecto que destacamos, propio de los sujetos de la posmodernidad, lo constituye la capacidad que tienen los/as jóvenes para prestar atención a una multiplicidad de fenómenos a la vez.

Están acostumbrados a recibir multiplicidad de estímulos en simultáneo. Un docente, en el marco de una entrevista, negó que los/as estudiantes tuvieran la capacidad de estar en varias actividades a la vez, al respecto manifestó: “no creo que los chicos puedan estar en tantas cosas a la vez, están acá y allá y muchas veces ni saben buscar información en internet” (Entrevista a docente 22/08/19).

Asimismo, son pocos los/as docentes que ven, en esta característica, un aspecto favorable. Por el contrario, entienden que en las dinámicas áulicas pareciera que los/as estudiantes no prestan

atención a la clase por estar con las distintas aplicaciones que ofrece el celular, ya sea, sacándose selfies, chateando por WhatsApp, escuchando música, viendo Instagram, entre otras.

Contrariamente a la postura del docente antes mencionado, Dussel (2011) entiende “la forma en que realizan más de una tarea está relacionada con fenómenos de instantaneidad, fragmentación y lecturas planas asociativas” (en Rascovan, 2013, p. 238). Esto es, que los/as jóvenes tienen la habilidad de hilar distintos temas de manera asociativa logrando así integrar la información (Rascovan, 2013). Así, lo pudimos observar en el transcurso de una hora de clase: “Todos los/as estudiantes hablaban entre sí, mientras la docente busca que más dictar, todos/as escriben, algunos/as, de vez en cuando usan su celular, escuchan música, juegan entre ellos/as” (C.C. 23/07/19).

En virtud de lo desarrollado, respecto de esta primera dimensión, concluimos que, en primer lugar, en la escuela coexisten ambos períodos históricos referidos. Por ello, algunas características propias de la modernidad y de la posmodernidad, de las generaciones adultas y de las jóvenes generaciones, podrían estar incidiendo en aspectos que hacen al reconocimiento de la autoridad, a la introducción de los medios de comunicación digitales en el aula, y a reconocer la capacidad por parte de los/as jóvenes de estar en una multiplicidad de fenómenos a la vez, entre otros.

En un mundo tan complejo que está en constante transformación, es necesario ser flexible. Consideramos entonces que este es el desafío del sistema educativo actual, tanto docentes como estudiantes, deben trabajar para aceptar lo heterogéneo y lo diverso presente en una misma aula (Terigi 2010).

II) Los procesos clasificatorios, ¿condicionan las posibilidades de aprender de los/as estudiantes y sus trayectorias escolares?

La presente dimensión de análisis surge a partir de observar, en la institución, que la carga emocional que el/la estudiante trae al aula, sus posibilidades económicas y sociales, como así también, la implicancia subjetiva del docente en el aula, posicionan al adulto/a en un determinado modo de pensar y actuar respecto de los/as estudiantes.

Para el análisis, dividiremos la dimensión en dos subapartados que consisten en:

- a. Los procesos clasificatorios, su relación con las posibilidades de aprender de los/as estudiantes.
 - b. Los procesos clasificatorios, su relación con las trayectorias escolares de los/as estudiantes.
- II. a) Los procesos clasificatorios, su relación con las posibilidades de aprender de los/as estudiantes.



Haciendo alusión a los/as docentes, María Elena Duarte (2006) sostiene:

“sería ingenuo intentar explicar la subjetividad implicada en la enseñanza sin considerar a la misma situada en condiciones socio – históricas concretas. La situación escolar involucra a sujetos que, por su condición misma de sujetos, están atravesados por dichas condiciones. (...) Los sujetos suelen sentirse estaqueados, inmovilizados, ubicándose y ubicando a la escuela en un lugar de receptor pasivo de los efectos de estas condiciones” (p. 21).

Como desarrollamos en la primera dimensión de análisis, consideramos junto con la autora mencionada, que no se puede ser indiferente a las condiciones socio - históricas de los sujetos. Esto lo pudimos constatar en la escuela, específicamente en numerosos discursos de estudiantes. A modo de ejemplo, diremos que los/as estudiantes repitentes, lo eran por distintas situaciones que les tocó vivir, como el fallecimiento de uno de sus progenitores, situaciones de abandono por parte de alguno de sus padres, haber sufrido bullying por la condición socioeconómica de sus padres, entre otras. (C.C 07/05/19).

Duarte (2006), respecto a los/as docentes, sostiene que estos/as sienten impotencia – “soledad profesional” – por experimentar que tienen que hacerse cargo de tales condiciones estructurales. Esto genera en ellos/as angustia en el vínculo con sus estudiantes, dado que, al ser una relación asimétrica, ellos/as serían los/as adultos/as de la relación, y los que responden a las quejas – implícitas o no – de parte de sus estudiantes.

Respecto de la soledad, pudimos constatar que la comunicación para el cuerpo docente es un aspecto relevante, puesto que el 33% de ellos/as manifestó que existe una mala comunicación en el ámbito educativo. Puesto que, un espacio de diálogo entre los actores institucionales podría servir de contención para los/as docentes. Al respecto se expresó: “no hay buena comunicación entre directivos y docentes, y entre docentes y alumnos. En general con todos los actores” (Entrevista a docente 20/04/19).

Sin embargo, al decir de Kaplan (1992), si bien existen variables externas que influyen y condicionan las prácticas pedagógicas, no son las únicas. Es una tentación de los/as docentes “hacer cargo” a dichas variables “externas”, las cuales son de tipo histórico – político – ideológico, entre otras, de los resultados obtenidos tanto por los/as enseñantes como por los/as estudiantes.

Según lo investigado, son dos los aspectos principales que podrían funcionar como condicionantes, ellos son: la situación contextual de los/as estudiantes y el vínculo docente - estudiante ya sea positivo o negativo. Ambos, repercuten sobre las expectativas de los/as docentes en relación a las posibilidades de aprendizaje de los/as estudiantes, como así también en las expectativas de los mismos estudiantes acerca de sus propias posibilidades de aprendizaje.

Kaplan (1992), postula que la mirada o expectativa es construida por el docente según sus propios esquemas de apreciación y valoración, marcando en él un modo de ver y de desenvolverse en su



trabajo. El incumplimiento de las expectativas del docente, por parte del estudiante, es lo que más le molesta, desconociendo, la mayoría de las veces, el impacto que genera su propio desempeño en los resultados obtenidos por los/as estudiantes; la mirada de los/as docentes, manifestada a través de sus expectativas y categorizaciones, está relacionada al “modo social de ser maestro”.

Asimismo, los/as estudiantes “van formándose un concepto de sí mismos y una autovaloración a través de las expectativas que les transmiten o suponen que sus maestros tienen de ellos como grupo y en lo personal de cada uno. (Kaplan, p. 5, 1992).

Entendemos que, desde el inicio del año lectivo, los/as docentes comienzan a construir juicios de valor respecto de sus estudiantes, los cuales se fundan en distintas causas: en las expectativas de logro que tienen de estos/as, en su deseo de enseñar, en su propia experiencia, en los juicios de valor que recibieron de sus colegas respecto de un curso, como así también lo hacen a partir de las características de cada joven (tales como: ser violento/a, hablador/a, irresponsable, irrespetuoso/a, aplicado/a etc.). todas estas repercuten en la mirada del enseñante hacia el/la aprendiente, condicionando su accionar en las dinámicas áulicas.

Al respecto, ciertos/as estudiantes nos manifestaron sentirse calificados/as por algunos/as docentes con juicios negativos:

Estudiante C: los profes me dicen que yo soy una mala influencia para las chicas.

Coordinadora: ¿vos cómo te sentís?

Estudiante D: lloraba profe cuando se lo dijo, no mentira.

Estudiante E: si, es verdad, lloraba.

Estudiante C: Es que a mí me hace sentir mal que me diga eso.

Estudiante F: si, siempre la culpan a ella, aunque hable otra” (Segundo taller 26/08/19).

Asimismo, es importante destacar que también pudimos observar juicios positivos utilizados por docentes con el fin de estimular a estudiantes y el deseo de aprender en el aula. En este caso, un docente propuso a una estudiante participar junto con él, en el dictado de la clase, puesto que era la tercera vez que ella cursaba la materia: “el docente ingresa al curso, le propone a una estudiante repitente, que pase al frente y sea la ayudante de su clase. La estudiante se dispone atentamente a realizar las actividades propuestas por el docente” (C.C. 6/08/19).

Seguidamente, citamos los motivos esgrimidos por el docente como fundamento de su modo de proceder: “hay que hacerles dar cuenta que repetir no es una mala palabra, enseñarles a usar esto a su favor para demostrarles que les sirve todo el conocimiento que tenían de antes. No hay que



estigmatizarlos con esto. Por eso yo, a la alumna x (repitente), la hago pasar al frente así me ayuda con la clase (Entrevista a docente 20/08/19).

Por su parte, la estudiante en cuestión manifestó estar muy a gusto con la metodología que utiliza el docente, diciendo: “siento que el profesor t, me presta atención, y cree que soy capaz de mejorar mis notas. Además, expresó: “en comparación con otras materias, me va mucho mejor” (Segundo taller 26/08/19).

En este sentido, Kaplan (1992) postula que “el maestro clasifica o tipifica a los alumnos de diversas formas y, al mismo tiempo, él mismo es objeto de tipificaciones por parte de los últimos. Ellos distinguen a sus docentes de acuerdo a los propios esquemas de percepción y valoración diferencial: A es muy exigente, B es simpático, etc. docentes y estudiantes poseen una “doble existencia”: “son como son” en un sentido material – objetivo y “son como son percibidos” por el otro” (p. 5).

Entonces, vemos aquí que, de alguna manera, los juicios y valoraciones también aplica para estudiantes. Esto también lo observamos en otras expresiones de estudiantes, a partir de una actividad desarrollada en el primer taller. Ellos/as dijeron: “nosotros nos portamos bien y somos buenos alumnos con el profesor “t”, debido a que el método pedagógico que utiliza es el de participación, entonces respetamos todas las indicaciones del docente. Sus clases son entretenidas (Primer taller 13/08/19).

Pensamos, que es importante hacer al estudiante protagonista - responsable - de sus aprendizajes. Citamos el aporte de un docente sobre el tema: “Tenemos que repensar las metodologías, por ejemplo, implementar acuerdos con ellos. Yo les doy opciones y ellos deciden, está bueno darles responsabilidad para que se evite el conflicto” (Entrevista a docente 13/06/19).

Con lo antes manifestado, podríamos establecer una posible relación entre los juicios de valor del docente y el impacto en sus estudiantes, pero, frente a esto nos surge el siguiente interrogante: ¿existe algún proceso previo que guarde relación con la constitución de estos juicios? Una posible respuesta, nos la podría aportar Annie Cordie (1998) quien, citando a Freud, menciona el concepto de contratransferencia. La contratransferencia es la respuesta que da el/la docente en el aula a determinadas manifestaciones afectivas de estudiantes. El resultado de dicha contratransferencia, es la respuesta de cada adolescente en las distintas posibilidades de aprender, de desenvolverse con el/la docente y con sus pares. Así, en las entrevistas mantenidas con docentes, pudimos advertir cómo la contratransferencia se expresaba:

“Los profes que me marcaron cuando hice el secundario eran: los muy malos, para que te sirva de aprendizaje en lo que no querías ser, o los muy buenos en lo que si querías ser. Yo a mis alumnos los adopto, son “mis” chicos, son míos. Me molesta mucho que los maltraten, también aquellos docentes que no son buenos docentes” (Entrevista a docente 14/05/19).



A partir de los dichos de los/as docentes en las entrevistas, consideramos que los mecanismos inconscientes de transferencia y contratransferencia atraviesan las configuraciones vinculares. Puesto que, ante esta modalidad el discernimiento se torna necesario.

Sin perjuicio de ello, destacamos que lo que puede hacer el/la docente es manejar su discernimiento. Duarte (2002), sostiene que “consideramos que resulta necesario que los docentes trabajen, cuestionen, se interpielen respecto de las implicancias intrínsecas de estos vínculos, en espacios de intercambio y aprendizaje con colegas” (p. 25). Es decir que el/la docente tiene la posibilidad de reflexionar sobre qué es lo que está pensando, cuáles son sus acciones y cómo repercuten en los/as demás y de esta manera, prevenir que estos juicios de valor condicionen las posibilidades de aprender de los/as estudiantes.

Por cuanto expuesto, concluimos que, en el par enseñante – aprendiente, las subjetividades de cada uno/a se ven implicadas en el vínculo, por lo tanto, como expresamos previamente docentes y estudiantes necesitan reflexionar y hacer consciente la incidencia de sus categorizaciones respecto de sus acciones en relación con el otro integrante del par enseñante - aprendiente.

II. b) Los procesos clasificatorios, su relación con las trayectorias escolares

La segunda dimensión de análisis, está enfocada en los procesos clasificatorios y su relación con las trayectorias escolares de los/as estudiantes.

Esta categoría de análisis surge luego de dialogar tanto con la psicóloga como con la directora de la institución, quienes nos manifestaron su preocupación por la deserción escolar, especialmente, al finalizar el Ciclo Básico Unificado (de primer a tercer año del secundario)

El sistema educativo propone un itinerario de cursado y espera que sea cumplido por parte de estudiantes y docentes. Pero, ¿qué sucede cuando en la escuela se producen discontinuidades y rupturas? Advertimos, que las trayectorias escolares teóricas propuestas por el sistema educativo, muchas veces no concuerdan con las trayectorias escolares reales. Ello, posiblemente, podría constituir uno de los motivos por los cuales se generan desencuentros en el vínculo docente – estudiante en las dinámicas áulicas.

Al respecto, Terigi (2009) investigó particularmente acerca de las trayectorias escolares teóricas propuestas por el sistema educativo actual y concluyó que, “la escuela secundaria debe enfrentar hoy nuevos tiempos y nuevos públicos. La llegada de nuevos sectores sociales ha contribuido a desestabilizar los acuerdos previos sobre este nivel educativo, y enfrenta a los gobiernos y a las escuelas con los límites de las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional” (p. 1).

Así, podemos observar que la trayectoria escolar teórica está ideada por el sistema educativo con tres rasgos propios – niveles, gradualidad, anualización –, que están asociados unos con otros, lo que significa que el cursado de los/as estudiantes está directamente regulado.



Este es uno de los motivos que colabora con el fenómeno de la repitencia, pues, como dice Terigi (2009) “no acreditar una etapa coloca a los sujetos en situación de re – hacerla, re – cursarla” (p. 3). Y con ello, enfrenta a estudiantes repitentes con no repitentes, así como también, con el cuerpo docente que espera trabajar con un determinado perfil de estudiantes, y, por último, con la sociedad que clasifica a los/as estudiantes según su desempeño escolar, trasladándose a una clasificación de tipo personal, tal como si “sos buen estudiante, sos buena persona y si sos mal estudiante, sos mala persona” (Entrevista a docente 14/05/19).

Estos juicios de valor pueden perjudicar, incluso gravemente, el desarrollo pedagógico del estudiante, siendo que el sistema educativo debería estar adaptado a los distintos/as estudiantes que actualmente acceden al mismo.

Como dice Terigi (2009), se trata de la relativa inflexibilidad de los desarrollos pedagógico – didácticos para dar respuestas a la heterogeneidad. La autora sostiene que hay un error en ello y, aun así, sin querer, se sigue cometiendo ese error. En este sentido dijo que se trabaja mucho por la construcción de un saber pedagógico y didáctico basado en la idea de un aprendizaje monocrónico, es decir, un aprendizaje que sigue el mismo ritmo para todos, olvidando la gran diversidad de las aulas que complejizan las metodologías de enseñanza (Terigi, 2010).

Lo antes mencionado nos hace pensar que, buscar que todos/as los/as estudiantes se adapten a un itinerario preestablecido, podría fomentar la adjudicación de etiquetas en perjuicio de aquellos/as que no cumplan con lo preestablecido.

Una variable que no podemos dejar de mencionar, se refiere al fracaso que muchos/as estudiantes pertenecientes a sectores populares experimentan al circular por cauces diferentes a los instituidos socialmente.

Sus expectativas de terminar la escuela son diferentes y en muchas ocasiones se ven frustradas por distintos motivos, como por ejemplo para colaborar con la economía del hogar, para sostener sus maternidades o simplemente desisten al repetir varios años consecutivos para luego iniciarse en la actividad laboral (Rascovan, 2013).

Esto se vio corroborado en el segundo de los talleres llevado adelante en el marco de nuestra investigación. Pues, en la reflexión final la coordinadora preguntó: “¿alguno/a piensa terminar el cole? A lo que los/as estudiantes contestaron:

Estudiante a: Yo voy a hacer hasta donde pueda llegar.

Estudiante b: Yo hasta cuarto año, porque voy a estudiar en el liceo militar.

Estudiante c: Yo hasta quinto año para ayudar a mi mama con el negocio.

Estudiante d: Yo, los años anteriores me quedaba y no me importaba el cole, pero ahora si quiero terminar, igual faltó mucho, así que no sé...

Estudiante e: Hay algunos que no podemos terminar el cole porque tenemos que ayudar a mantener a la familia.

Estudiante f: Yo si repito de nuevo, lo dejo" (Segundo taller 3/09/19).

Finalmente, inferimos que el sistema educativo actual no contempla las distintas realidades de los/as estudiantes, lo que fomenta, en consecuencia, la adjudicación de etiquetas a quienes no cumplen con el itinerario preestablecido. Lo que trae aparejado desencuentros en el vínculo docente – estudiante en el contexto áulico, terminando por perjudicar la trayectoria escolar del estudiante.

6. Conclusiones y contribuciones

Consideramos que es importante abordar tempranamente las problemáticas de repitencia y deserción escolar, con el fin de prevenir que muchos/as estudiantes abandonen por diversas causas su trayectoria escolar.

De esta manera, buscamos también que los/as estudiantes opten por la formación académica procurando obtener una herramienta importante para acceder en el futuro a óptimas condiciones laborales.

Evidentemente, cautivar la atención de estudiantes tan diversos presentes en una misma aula es todo un desafío. En este sentido, los/as docentes que expresaron que la presencia de repitentes en el aula incide negativamente en la trayectoria escolar de sus compañeros/as, son los mismos que presentaron importantes dificultades en el desarrollo del vínculo en cuestión. Sin perjuicio de ello, sostenemos que al hablar de vínculo hacemos referencia a una bilateralidad, es decir a una relación recíproca constituida por dos partes.

En consecuencia, a partir de lo investigado, concluimos que las miradas y los discursos de docentes son relevantes a la hora de considerar las trayectorias escolares de los/as estudiantes y, por lo tanto, sus posibilidades de aprender.

Por ello, consideramos que la generación de un vínculo empático docente – estudiante, entre otros aspectos, es fundamental en este sentido, ya que el hecho de que se sientan escuchadas/os y miradas/os las y los predispondría mejor en un lugar protagónico en relación a sus aprendizajes, obteniendo así mejores resultados en lo que respecta a la permanencia y finalización de su trayectoria escolar.

Referencias

- Baquero, Ricardo (2003) La educabilidad como problema político. Una mirada desde la Psicología Educativa. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/10908/772>.
- Brito, A. (2009) Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en la Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 51 (2009), pp. 139-158. Recuperado en: <https://www.educ.ar/recursos/70650/acerca-de-un-desencuentro-la-mirada-de-los-profesores-sobre-los-alumnos-de-la-escuela-secundaria-en-la-argentina>.
- Cordie, A. (1998). *Malestar en el docente*. Buenos Aires. Editorial: Nueva Visión.
- Duarte, Ma Elena (2006). *Vínculo docente alumno: un abordaje de la subjetividad en la escuela, desde una propuesta de extensión universitaria*. Córdoba, Argentina. Ed. Universidad de Córdoba.
- Duarte, K. (2002). *Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo. Última década*. Recuperado en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362002000100004.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. España. Editorial: Losada.
- Freud, A. (1961). *El yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires. Editorial: Paidós.
- Esteves, J. M. y Vera, J. (2001). *Un examen a la cultura escolar*. Barcelona. Editorial: Octaedro.
- Foucault (2010), *Vigilar y Castigar*. México.
- Greco, Ma Beatriz (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Buenos Aires, Argentina. Editorial: Homo sapiens.
- Kaplan, Carina V. (1992). *Buenos y malos alumnos*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Aique.
- Maldonado. H (2017). *LA PSICOEDUCACIÓN. Neo ideas para abordar problemáticas Psicoeducativas*. Córdoba. Editorial: Brujas.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. Recuperado en: <https://www.argentina.gob.ar/validez-nacional-de-titulos/ley-de-educacion-nacional-ndeg-26206>.
- Moyano, Ana J. (2010). *REDES ADOLESCENTES A TRAVÉS DE LOS JUEGOS VIRTUALES*. Tesis de grado de la Universidad Empresarial Siglo 21. Argentina: Córdoba.



- Morín, Edgar. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, UNESCO. Recuperada en: Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA) Recuperado en: <http://temoa.tec.mx/es/node/19780>.
- Pachuk, C., Friedler, R. Berenstein (1997). Diccionario de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares. Ed. Del candil.
- Rascovan, S., Levy, D., Korinfeld, D. (2013). ENTRE ADOLESCENTES Y ADULTOS EN LA ESCUELA. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Ruiz, Román (2009). La educación en la sociedad posmoderna desafíos y oportunidades. Revista complutense de educación. Recuperado en https://www.researchgate.net/publication/277801155_La_Educacion_en_la_sociedad_postmoderna_Desafios_y_oportunidades.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de políticas educativas. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>.
- Vidal, R. (2002). Los espacios psíquicos: intra, inter y transubjetivo. Ejemplificación mediante un tratamiento de pareja. Recuperado en: <http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000195> [Accessed 22 nov. 2019].
- Yuni, J. (2016). Técnicas para investigar. Córdoba. Editorial Brujas.