

# Vínculos Y Aprendizajes. Análisis Institucional De La Pirámide Vincular De Un Colegio Secundario De Córdoba

Fariña, Fabian; García, María Fernanda.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Nacional De Córdoba. Facultad De Psicología. Observatorio "El Aprendizaje Y Sus Vicisitudes" Y Cátedra De Problemas De Aprendizaje. Córdoba, Argentina.

## Palabras claves

INSTITUCIÓN EDUCATIVA

VÍNCULOS

CONVIVENCIA

APRENDIZAJES

## Información de Contacto

fabian.farina@unc.edu.ar

## Resumen

El presente trabajo se enmarca en el Observatorio "El Aprendizaje y sus Vicisitudes" radicado en el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIPsi) de la Facultad de Psicología-UNC y SECyT-UNC (doble dependencia), desde el Proyecto "Experiencias Educativas y Aprendizajes en Contextos Tecnoculturales.". El objetivo es explorar las modalidades de aprendizajes en un colegio secundario de la ciudad de Córdoba. Para ello se recurrió a una metodología cualitativa con un enfoque etnográfico, utilizando como instrumentos la observación no participante, la entrevista semi-dirigida y el grupo focal. Si bien, se parte del caso singular y sin ánimos de forzar los resultados para caer en generalizaciones superficiales, se intentan producir algunas explicaciones sobre procesos diferentes del mismo fenómeno, lo que proporciona significados generadores de inteligibilidad sobre esa diversidad. La institución objeto de estudio y las nuevas tecnologías se relacionan desde las representaciones acerca de lo que significa ser joven hoy, en un mundo tecnificado, partiendo del supuesto de que la calidad de los vínculos forjados en este contexto se encuentra deteriorada por la mediación de dispositivos digitales. Institucionalmente se restringe su utilización (celulares, tablets, entre otros.) y, para estimular otros espacios, el patio del colegio se encuentra poblado de juegos de mesa, mesa de ping-pong y equipo de música a disposición del estudiantado. Esto posibilitó una notable mejora en términos de convivencia escolar entre pares, pero esto no se tradujo en mejoras en torno a los aprendizajes. A partir del análisis institucional de la pirámide vincular, entendida como un complejo entramado de relaciones en las que circula el poder modificando las jerarquías en diversas situaciones y espacios, emerge la evidencia de que una buena convivencia entre estudiantes no se traduce por sí sola en un motor que maximice los aprendizajes, sino que debe involucrar a todos los agentes institucionales que forman parte de la institución.



## 1. Introducción

El presente trabajo<sup>1</sup> describe las modalidades de aprendizaje de adolescentes de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, y surge a partir de una demanda institucional de la Dirección en torno a la pregunta *¿Cómo aprenden las y los estudiantes en este colegio?*

Tradicionalmente, la Psicología Educativa y las investigaciones originadas en su seno, centraron su atención en variables universales que ignoraban los ideales y los discursos que se producen en determinadas configuraciones culturales y en condiciones de época específicas, que de alguna manera impactan sobre los aprendizajes (López Molina, 2013).

Los estandartes de la educación moderna sentaron sus bases en cuerpos disciplinados y disciplinares, bajo un régimen propio de su tiempo y de sus aparentes necesidades. Desde aquí es que nacen educadores y educandos herederos de ese modelo, que en sus prácticas intentan reproducir ciertas lógicas propias de un pasado hoy puesto en tensión.

En este escenario, el objetivo de este estudio es explorar las modalidades de aprendizajes en un colegio secundario de la ciudad de Córdoba. Metodológicamente se utiliza un esquema cualitativo, constructivo e interpretativo. El enfoque utilizado fue de carácter etnográfico, y los instrumentos empleados fueron la observación no participante, la entrevista semi-dirigida y el grupo focal. Se aborda la relación entre el sujeto y las circunstancias de la época. Se analizan los discursos recopilados a partir de entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Si bien, se parte del caso singular (un colegio secundario) con las particularidades que ello implica, y sin ánimos de forzar los resultados para caer en generalizaciones superficiales, se intentan producir algunas explicaciones sobre procesos diferentes de un mismo fenómeno, lo que proporciona significados generadores de inteligibilidad sobre esa diversidad. La información se triangula con material de observación etnográfica y la teoría para luego avanzar en el conocimiento de la problemática y tema planteado.

El colegio donde se asienta esta exploración expone una lectura negativa acerca de la calidad de los vínculos que son posibles construir en escenarios tan atravesados por la tecnología, institucionalmente se establece una restricción en el uso de aparatos digitales como celulares, tablets y computadoras, y en su lugar, el patio en sus diferentes espacios se encuentra poblado

---

<sup>1</sup> Presentado en el marco del Observatorio “El Aprendizaje y sus Vicisitudes” radicado en el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIPsi) de la Facultad de Psicología-UNC y en la SECyT-UNC (doble dependencia), desde el Proyecto Consolidar “Experiencias Educativas y Aprendizajes en Contextos Tecnoculturales” (Resolución SECyT 472/18, período 2018-2021).

de juegos de mesa, mesa de ping-pong y equipo de música a disposición de los estudiantes, quienes los utilizan de manera autogestionada.

Partiendo entonces de la mirada institucional de la pirámide vincular (entendida como el interjuego vincular de las jerarquías que operan dinámicamente desde la cúspide en la relación de la dirección con las y los docentes, hacia el centro en la relación entre docentes y estudiantes, y en la base en la relación entre pares-estudiantes) como punto de partida para posibilitar que se den los aprendizajes que llamamos significativos, rescatamos entre los resultados más relevantes, la inferencia de que la convivencia escolar se construye y opera en múltiples niveles, dejando en evidencia que la cualidad vincular es un factor central para pensar en los aprendizajes.

En concordancia con los aportes de Morin (2001), acerca de la multideterminación recíproca de las variables involucradas en los fenómenos complejos, como es este caso, debemos avanzar en intervenciones más profundas que movilicen los cimientos de la pirámide pero que, a su vez, generen el movimiento necesario para transformar también las cúpulas de la gestión.

Finalmente, de esta experiencia emergen nuevas líneas de investigación que se desprenden de la decisión institucional de vetar la utilización de los dispositivos tecnológicos en los espacios comunes del colegio, partiendo de la creencia de que la calidad vincular mediada por tecnologías es menos sustancial que la que se ofrece en el encuentro con el otro *'cara a cara'*, sin tener en consideración la configuración de estas nuevas subjetividades constituidas en estos contextos tecnoculturales. Por lo que nos preguntamos qué sucedería si incluimos a los dispositivos tecnológicos en las intervenciones para avanzar de la convivencia a la ciberconvivencia como motor de aprendizajes.

## **2. Objetivos.**

El objetivo de este estudio fue

- Identificar las modalidades de aprendizajes de las y los estudiantes de una institución educativa de nivel secundario de la Ciudad de Córdoba y describir cómo se articulan los elementos más significativos en dichos procesos.

## **3. Metodología.**

El estudio se realizó desde un esquema cualitativo, constructivo e interpretativo. El enfoque utilizado fue de carácter etnográfico.

### 3.1. Participantes.

La institución educativa en la que se inserta esta investigación es una escuela secundaria provincial de gestión privada. Cuenta con un grupo de 32 docentes, con 4 preceptores, una psicóloga gabinetista y unos 200 estudiantes distribuidos de 1º a 6º, con una única división por año (es decir, unos 33 estudiantes por curso aproximadamente). Las actividades se desarrollan en un único turno, por la mañana, que se extiende desde las 07.30 hs. hasta las 14:00 hs. para educación física.

A nivel de gestión institucional, el trabajo de campo se realizó en medio de un proceso de adaptación por el reciente cambio de autoridades con la dirigencia en manos de una Directora interina. Y para acercarnos al cumplimiento de los objetivos propuestos, el trabajo se realizó tomando como población a toda la institución.

### 3.2. Instrumentos.

Para la recolección de la información, se utilizaron tres instrumentos:

**a) Observaciones no participantes.** Se efectuaron observaciones de diferentes clases en todos los cursos, en distintos momentos de varias jornadas y distribuidas en los cinco días de la semana. Además se observaron también ambos recreos en los espacios de uso compartido (cantina, patio y salón de actos). Estas observaciones se orientaron a conocer las rutinas cotidianas de la institución, las características de las relaciones establecidas entre los agentes institucionales involucrados, y esta información fue triangulada con el resto del material recogido.

**b) Entrevistas semi-dirigidas.** Se realizaron una serie de entrevistas a 17 docentes, 2 entrevistas a preceptores, 2 entrevistas a la psicóloga y 4 entrevistas a la Directora. Se entrevistó a cuatro docentes con larga trayectoria (más de 10 años) dentro del colegio, once docentes con media (entre 5 y 10 años) y dos docentes con corta (menos de 5 años). Las entrevistas se realizaron en la sala de profesores, en la preceptoría y en la dirección, y se orientaron a conocer la perspectiva de las y los adultos en cuanto a los procesos de aprendizajes de la población estudiantil del colegio.

**c) Grupos Focales.** Se llevaron a cabo dos grupos focales, con dos miembros de cada curso –diferentes para cada grupo focal– elegidos mediante un muestreo aleatorio simple, resultando 12 participantes para el primer grupo focal y 12 participantes diferentes para el segundo. El objetivo de los grupos focales fue recabar información acerca de las variables involucradas en los procesos de aprendizajes-enseñanzas.

### **3.3. Procedimiento.**

En función del material recogido en terreno se intenta cotejar esa información en relación a la producción teórica realizada en ese respecto, para avanzar así en la construcción del conocimiento. Se analizan los entrecruzamientos que se producen a partir de las historias individuales y grupales de los estudiantes, sus trayectorias educativas y sus experiencias de aprendizaje en las instituciones educativas (Torcomian, 2014).

Benjamin (2001) indica que la experiencia existe en tanto puede ser narrada y pasa a formar parte de un colectivo. Desde esta perspectiva y, en concordancia con Rivas (2014), entendemos que las identidades de las y los sujetos escolares se construyen y re-construyen en sus relatos, a partir de los cuales se resignifica la escuela como realidad institucional.

Se aborda la relación entre el sujeto y las circunstancias epocales. Se analizan los discursos recopilados a partir de observaciones, entrevistas y grupos de discusión. Si bien, se parte del caso singular (un colegio secundario) con las particularidades que ello implica, y sin ánimos de forzar los resultados para caer en generalizaciones superficiales, se intentan producir algunas explicaciones sobre procesos diferentes de un mismo fenómeno, lo que proporciona significados generadores de inteligibilidad sobre esa diversidad. La información se triangula con material de observación etnográfica y la teoría para luego avanzar en el conocimiento de la problemática y tema planteado.

### **4. Resultados.**

Los resultados se presentan organizados en torno a tres ejes: por un lado, la mirada etnográfica del colegio desde el análisis institucional en cuanto a la relación existente entre el estilo organizacional y su papel en los procesos de aprendizajes-enseñanzas; en segundo lugar, se analizan los procesos de aprender y enseñar en dos niveles, primero en materia de convivencia escolar y luego en cuanto a contenidos curriculares; y por último se encuentra la interrelación entre la convivencia escolar y los aprendizajes propiamente dichos.

Con los cambios ocurridos en la cúpula directiva y las nuevas disposiciones propias de un cambio de gestión, las modalidades de interacción entre los diferentes agentes de la institución se vieron afectadas.

Haciendo un análisis de la información recabada, en este interjuego de disposiciones asociadas a un estilo de gestión con coordenadas opuestas a la gestión anterior, que provocó cambios en el estilo institucional, transformando cualitativamente el vínculo entre pares estudiantes, pero suponiendo también una cuota de malestar en el equipo docente, que se expresó como resistencias internas a las disposiciones directivas.

Se puede pensar en una fuerte relación entre estilo institucional y los procesos de aprendizajes enseñanzas. La nueva gestión venía acompañada de ciertos cambios que provocaban modificaciones en el estilo institucional, estas disposiciones influían directamente en los espacios del recreo: la capacidad autogestiva de los juegos dispuestos en el recreo promovieron espacios de autonomía, sirviendo de motor a la hora de estimular el protagonismo epistémico de las y los estudiantes desde lo lúdico y propiciando, por consiguiente, los procesos de aprendizajes, dentro del entorno del recreo. En contrapartida, estas disposiciones no pudieron llevarse a cabo dentro del espacio áulico (espacio que se encuentra bajo el control autónomo de cada docente). Y esta organización de los procesos decisionales de los distintos agentes, trajo consigo una dosis de malestar que se tradujo en dificultades vinculares de diversa naturaleza.

#### 4.1. La institución educativa.

La nueva gestión introdujo múltiples modificaciones en la organización, como por ejemplo, en la comunicación se implementó algo parecido a un boletín oficial de información que actualiza las novedades de la semana previa y los de la semana próxima (la directora envía un mail semanal a todo el cuerpo docente con esta información); además se intenta mancomunar ciertas acciones del personal docente en torno a cuestiones como la ampliación del vocabulario de los estudiantes, exponiendo en cada aula un cartel semanalmente con una serie de palabras que los docentes van incorporando en sus clases; etc.

Según lo expresado por diferentes agentes educativos (estudiantes, docentes y preceptores), lo más notable respecto del cambio de gestión está asociado al *ambiente de la escuela*. Los docentes dicen notar muchas transformaciones, pero en muchos de sus discursos se desliza una cierta nostalgia sobre el pasado, pues aparentemente la directora previa representaba una figura de mucha estima para el cuerpo docente. Los preceptores, por su parte, manifiestan que lo más notable tiene que ver con la identidad institucional, el sentido de pertenencia de las y los jóvenes para con el colegio; expresan que se los ve más animados y parecen disfrutar de su permanencia en el establecimiento, algo que dicen contrastar con algunos años atrás. En contrapartida, las y los estudiantes en los grupos focales cuentan, en sus discursos, que notan cambios realmente significativos con la nueva gestión. Recopilando algunos de sus dichos, rescatamos los siguientes: E1: *“La directora previa, ortodoxa, te hacía sentir que eras „un número más `”, en cambio la nueva dire tiene gestos re copados, como saludarte en tu cumpleaños a la entrada. El ambiente cambió muchísimo, para bien.”*; E2: *“Yo no salía del curso, o sea no me gustaba el ambiente de la escuela.”*; E3: *“Claro, es que era un ambiente distinto, es como que todos compartíamos la misma idea de que no era una escuela linda. Era como ‘oh, de nuevo lunes’ y ahora como que cambió la directora y es como que te dan ganas. Salís y hay música en los recreos, te encontrás con otros compañeros. Y ya lo que uno siente no es lo mismo”* (Estudiantes 3°, 5° y 6° año, Grupo Focal N° 1, 2018).



Esto último que más valoración positiva tiene entre los y las estudiantes, fue una de las cosas más llamativas de la institución: el patio se ve poblado de espacios recreativos con juegos de mesa, una mesa de ping-pong, y un equipo de música que usan con libertad en los recreos y en las horas libres, algo que tiñe el ambiente escolar de *“alegría musicalizada”* (como expresaba una estudiante en uno de los grupos focales). Al indagar acerca de esto, la directora comentaba que se trataba de una medida que implementó ella por dos motivos: primero, para reforzar la prohibición de los celulares en los recreos, para fortalecer las relaciones interpersonales entre estudiantes; y segundo, esperando que esto tuviera un impacto positivo en la calidad de los aprendizajes que tenían lugar en la institución, partiendo de la premisa de que una convivencia escolar saludable es el motor que propicia esos aprendizajes.

Sin embargo, encontramos que en los discursos tanto de docentes como de estudiantes no se reconoce que esto último haya sido así. Si bien reconocen que el clima escolar mejoró notablemente, eso no se vio reflejado en el rendimiento de los y las jóvenes. Esto desencadenó una serie de interrogantes, que nos llevaron a profundizar en la indagación para comprender sus significados con actores claves.

Algunos preceptores afirmaron que probablemente se debía a que los cambios eran muy recientes y debía darse algún tiempo para que ellos pudiesen impactar efectivamente; las y los estudiantes, en cambio, aludían que se debía más que nada a características de ellos y ellas como grupo, por falta de voluntad o interés, reforzada además por la preocupación asociada a la transitoriedad de la directora interina, uno de ellos decía *“claro, el ambiente del cole cambió muchísimo, está mucho más bueno, pero eso es hoy, con esa directora, que si se nos descompone el equipo de música, lo manda a arreglar y todo, pero cuando ella se vaya nadie sabe qué va a pasar.”* (Estudiante de 3° año, Grupo Focal N°1, 2018), y además expresan que si bien en los espacios de uso común son notables esas transformaciones, en las aulas la historia sigue igual, sienten que los cambios en la institución no fueron acompañados de cambios de lógicas en las aulas; y por su parte, las y los docentes, en reiteradas oportunidades expresaron que un punto de preocupación, en contraste con lo que sucedía en las horas libres y los recreos, tenía que ver con el aburrimiento de los y las jóvenes. Aparece recurrentemente la preocupación por captar el interés y la atención de los y las estudiantes, y anudado a ello, el deseo de que ellos y ellas no vean a las diferentes materias como algo aburrido.

#### **4.2. Aprender y enseñar a convivir.**

La convivencia es uno de los primeros aprendizajes que se *transmiten* en la escuela, y es además un elemento determinante para que los aprendizajes que llamamos significativos ocurran.

Hacia el interior de las instituciones educativas, suceden múltiples fenómenos, algunos asociados a prescripciones curriculares más o menos estandarizadas, y otros que devienen de



acuerdos implícitos entre los diferentes agentes institucionales. La convivencia escolar, podemos decir, se encuentra en un intermedio, en tanto si bien existen reglamentariamente elementos (acuerdos escolares de convivencia, Resolución Ministerial 149/10) que se supone deben regularla, en la práctica -o en su aplicación- las vicisitudes de la vida cotidiana y los modos de funcionamiento de los distintos establecimientos, muchas veces, instrumentan estrategias *extrarreglamentarias*.

En esta dirección, analizaremos a continuación las particularidades que asume la convivencia escolar en esta institución y sus implicancias en la cuestión de los aprendizajes. Por ello, esbozamos esencialmente tres niveles de análisis en este tópico: por un lado el de las decisiones de gestión y la relación directivos-docentes; por otro las realidades en las aulas y la relación docente-estudiantes; y finalmente la cuestión de la relación entre estudiantes.

#### **4.2.1. Gestión institucional: cambios, decisiones y resistencias sobre la convivencia.**

El año lectivo en la institución dio inicio formal con la realización de algunos talleres de convivencia que, como una de las primeras medidas de la recién asumida gestión directiva, tenía por objetivo operar sobre uno de los pilares fundamentales en los que, desde esa perspectiva, se asientan los aprendizajes.

Estos talleres fueron acompañados de otras medidas que apuntaban en la misma dirección, y fueron muy bien recibidas por parte de las y los estudiantes, generando resultados evidentes en términos de convivencia escolar, pues en los discursos de los mismos recurrentemente aparece esta idea de que el colegio se convirtió en un lugar amigable y placentero. Chicos y chicas de distintos cursos que, antes de estas modificaciones difícilmente compartieran algo, se encontraron esta vez compartiendo mates, juegos y risas, y conociéndose a la vez un poco mejor.

Sin embargo, las medidas implementadas no tuvieron la resonancia esperada en el espacio áulico con los y las docentes, ya que si bien las y los estudiantes se llevaban mejor, y se presentaba como un ambiente más ameno, de puertas para adentro del aula, la relación era distinta y los modelos de enseñanza permanecieron relativamente estables; en palabras de las y los protagonistas *“las clases siguen siendo las mismas, siguen enseñando igual”* (Estudiante de 4to año, Grupo Focal 2, 2018); *“no tiene nada que ver cómo es el ambiente del colegio con los sistemas educativos”* (Estudiante de 6to Año, Grupo Focal 1, 2018), es decir, las relaciones con las y los docentes permanecieron inmutables, y las realidades en las aulas parecen no haber acompañado tales cambios.

Por su parte, muchos docentes pese a reconocer la importancia y los beneficios de las medidas implementadas, no se reconocen a sí mismos como agentes realmente implicados en tales procesos de transformación. Algunos y algunas, guardan ciertas reservas con las medidas y





consideran que la función de las instituciones educativas debe ser simplemente la de impartir conocimientos estrictamente académicos.

Acorde con lo dicho anteriormente, hay que añadir que la directora percibe que no cuenta con los recursos pedagógicos para establecer algunos lineamientos desde los cuales orientar a las y los docentes para poder cumplir sus objetivos. Ball (1994) realiza un análisis interesante de las relaciones internas en la organización escolar, aplicando una lectura conceptual basada en cómo las interacciones entre los distintos actores de la escuela resultan en una modalidad de estructura y ordenamiento, que regula el funcionamiento del colegio. El autor refiere a un liderazgo patrimonial en la toma de decisiones por parte de la figura del director, como modulador uniforme de los aspectos institucionales y curriculares de la escuela, muchas veces, sin considerar en absoluto, la perspectiva de su personal: los profesores. Y esto, genera una brecha que distancia a los directivos de los docentes; hecho que sólo es posible contrarrestar implementando estrategias de toma de decisiones más participativas y democráticas, que permitan poner en diálogo los saberes y las experiencias del cuerpo docente y de los directivos, en este y en otros contextos.

#### **4.2.2. Convivencia y la relación docente-estudiante.**

Por su parte, los vínculos establecidos entre docentes y estudiantes en esta institución, emergen en los discursos de los distintos agentes desde lo problemático, como si la mismísima definición de esta vincularidad se asentara sobre las dificultades del vínculo. Retomando algunos relatos: *“la idea es tratar de incentivarlos, pero verme a mí durante 80 min hablando...ni les intereso, no les interesa.”*(Entrevista en profundidad a Docente, 2018), *“No hay forma que los chicos se interesen. no tienen mucha motivación de estudio, pero son muy sinceros...la carga de frustración que tenemos los docente, o sea, cuando a mi me entregan 15 pruebas en blanco, ¡la cara de frustración que tengo!... yo llego a mi casa, y me tiro a la cama, digo ‘puta madre, no les pude enseñar ni una sola cosa a estos chicos’, y ellos me consuelan ‘no, profe, vos le pones voluntad’ o sea, ellos me consuelan a mí.”* (Entrevista en profundidad a Docente, 2018), *“cuando los chicos me hablan mal, siempre les digo ‘no me traten así que yo no soy su madre’, y se me rien, yo no lo puedo creer, si son así conmigo no me quiero imaginar con sus madres”* (Registro de campo en Sala de profesores, Docente, 2018) o *“hay profesores que saben mantener la clase, pero otros no, y los damos vuelta. Hace poco tuvimos una docente que sabía un montón, pero con la pedagogía no fue buena, la profe se terminó yendo, faltaba esa partecita de conexión con el curso.”* (Estudiante de 5º año, Grupo Focal 2, 2018), *“me parece que los profesores tienen clases de hace miles de años, nose, yo no soy el mismo de hace 15 años, de hace 10 o de hace 3, los tiempos van cambiando, deberían ir actualizándose, cambiando con nosotros”* (Estudiante de 4º año, Grupo Focal 2, 2018), *“Los profes quieren que los respetemos, pero ellos tampoco nos respetan, nos sobran, por eso digo que la empatía es lo principal”* (Estudiante de 3º año, Grupo Focal 1, 2018). Estos sentidos circulan constantemente a la hora de dar testimonio de las experiencias vinculares de las y los docentes para con los y las estudiantes y viceversa.



Esta larga historia de frustraciones, desencuentros y desafortunados episodios que dan como resultado un tipo de relación vincular plagada de connotaciones negativas, hacen de la dinámica docente-estudiante, un tipo de relación atravesada por resistencias que se gesta como consecuencia de un vínculo con modalidades de funcionamiento ya caducas.

Este entramado se complejiza al introducir además la cuestión de los desencuentros permanentes entre docentes y estudiantes, asociados a la enorme distancia existente entre las representaciones docentes y los modos particulares de ser jóvenes en los nuevos escenarios, convirtiéndose muchas veces en facilitadores de lecturas patologizantes y estigmatizantes, que son fomentados por profesionales que tratan de explicar los mundos contemporáneos en clave neurológica (López Molina, 2013).

En relación a esto último, podemos rescatar las palabras de uno de los docentes de la institución que afirmaba *“Lo que le pasa a los chicos es como una enfermedad. Siempre desganados, con falta de voluntad, vos les tirás propuestas y ellos no quieren hacer nada. Como si estuvieran en un lugar cómodo. Igualmente, eso nos pasó a todos, por eso digo que es una enfermedad.”* (Entrevista en profundidad a Docente, 2018). Preocupa en este sentido, esta tendencia cada vez más generalizada por leer a estos nuevos modos de ser jóvenes desde una perspectiva patologizante, pues obtura de algún modo las verdaderas posibilidades y potencialidades de estos y estas jóvenes para desarrollar sus subjetividades. En este respecto, aparece una importante dimensión de la tarea docente, en tanto ese rol alberga la posibilidad de subjetivar a los aprendientes o, en contrapartida, des- subjetivarlos.

Siguiendo con la línea de lo anteriormente expuesto, pensamos desde dónde se posiciona el docente en su rol a partir de la autoridad, su palabra cumple una funcionalidad en la dinámica grupal y por ende tiene un valor determinado que le atribuyen las y los estudiantes.

Justamente, en relación a la dinámica grupal del curso, cuando se pregunta si sentían que la relación con cada docente es particular y diferente en el aula, contestaron que sí al unísono, seguido de ello, un Estudiante de 2º año (Grupo Focal 2, 2018) expone *“cada clase es diferente, por ejemplo, tenemos clase con el profe de [materia] y jodemos, charlamos de cualquier cosa, y ponele esa materia la tenemos medio módulo nomas, y cuando llega el profe de [materia] que tenemos en el módulo siguiente, ya estamos bien sentados todos, esperándolo”*.

Las acciones y modos de comportamiento de las y los estudiantes difieren diametralmente en presencia de un/a docente o de otro/a, y esto se debe a que el campo del aula queda de alguna manera determinado por las características del vínculo que ese docente puede establecer con el grupo clase.

Ahora bien, acorde a lo anterior, si bien es interesante el desarrollo conceptual de Ball (1994) en un plano relacional específico en la relación dirección-docentes; qué tal si pensamos en mover este foco de análisis a un ámbito distinto, en otras palabras, por qué no hablar de un

liderazgo patrimonial, en este caso, ya no en la organización institucional, sino en el espacio y en la dinámica grupal intra-áulica -salvando las distancias laborales, pero haciéndonos eco de la innegable y necesaria asimetría entre ambos elementos- acorde a una figura que limita y decide sobre los modos adecuados de llevar a cabo una clase desde su propia perspectiva didáctico-pedagógica, pero sin considerar o tomar en cuenta la de los/as otros/as sujetos también partícipes del proceso: las y los estudiantes.

Sin embargo, no podemos desprender de esta última idea, el tinte ideológico en la elaboración política y la toma de esa clase de decisiones dentro del espacio áulico, ya que las diferencias entre los distintos profesores y en su forma de llevar a cabo las actividades conservan en su origen profundas divisiones en su propia ideología de enseñanza (Ball, 1994). Escuchando a una estudiante decir *“porque a lo mejor viene un profe con su modalidad, y a lo mejor ni siquiera nos pregunta de cómo nos gustaría a nosotros... o sea si vos aportas a querer cambiar la clase, no. O sea ya te hacen una cruz eterna y chau”* (Estudiante de 6º Año, Grupo Focal 2, 2018), vemos una manera de llevar a cabo la organización intra-áulica bajo una lógica unidireccional, en donde la imposibilidad de participar ya no solo es un hecho, sino una oposición a toda alternancia potencial que pretenda aportar constructivamente una nueva forma de clase.

Ball (1990) retoma los aportes de Foucault, afirmando una eficacia vigente del orden discursivo en las prácticas pedagógicas, en donde las lógicas del sistema educativo, producen un saber objetivado, en tanto modalidades de “prácticas divisorias” que permiten y prohíben un conocimiento y un modo de acceso al mismo. El hecho de que las y los estudiantes, sean desvalorizados y restringidos, por pretender elegir una manera que ellos consideren adecuada y significativa para potenciar su propio aprendizaje, tiene sus causas en esta premisa de base discursiva, es decir, los y las estudiantes, no tienen poder de decisión, porque no es su función natural desde esta lógica sistemática de relación que plantea la institución, su función asignada más bien vendría a ser la de meros usuarios de un sistema que les diga qué, cómo y cuándo aprender los contenidos, sin tener ningún tipo de injerencia en el estilo institucional de enseñanza.

Ahora bien, frecuentemente los y las estudiantes plantean la necesidad de autonomía aparentemente obstaculizada por la dinámica áulica planteada por los docentes. Esto se ve reflejado en unas representaciones que realizaron mediante videos para el Día del Estudiante donde la consigna era retratar lo que para ellos era una “Clase ideal”.

En prácticamente todos los videos se podía observar la situación desde dos ángulos, por un lado, nos encontrábamos con un docente autoritario, impartiendo clase, exigiendo silencio y una atención máxima a su clase; por otro lado, un modelo de alumno que denota corporalmente desgano, agotamiento y ofuscamiento, el cual, por algún motivo (la llegada de otros alumnos, un mundo paralelo o un simple sueño), modifica su realidad, los y las estudiantes se volvían alegres,

festejaban, bailaban, etc. Y un dato no menor, es que en esa misma realidad ensoñada aparece varias veces una imagen de docente bufonada, graciosa, hasta burlada.

Acorde a lo anterior, la idea de autonomía, o empoderamiento de los espacios que transitan, es vista por los y las estudiantes como un impensado, como algo mágico, no perteneciente a la realidad que viven, solo es algo con lo cual se sueña, literal y simbólicamente como una utopía, más que solo por la imaginación, o en este caso, respetando la coherencia del video, por una formación onírica, un sueño fuera de lo ordinario en una clase. Es muy interesante, lo que subyace en el contenido de uno de los videos, es decir, la idea de clase ideal (tomando en consideración lo que hablábamos en relación a la autonomía, el deseo, la actividad) sólo vendría a ser una fantasía sustitutiva de satisfacción, que permanece como lo proscrito en lo manifiesto, pero a nivel latente, como un aspecto compatible con la visión que ellos y ellas tienen de “su clase ideal” (el placer, la diversión, lo lúdico), en contraste con lo que podría interpretar el destinatario de este video, con “su propia” idea de clase (adulto, docente, etc) “(*...nuestra clase ideal, sería un desastre, ni nosotros nos entenderíamos, por eso nada de esto ocurre*)” (extracto del video elaborado por 3º año, “clase ideal”, 2018).

Inferimos, a partir de estas recurrencias, que esta imagen de docente va más allá del docente en si, lo que estaría puesto en juego allí es, en realidad, la imagen de la autoridad docente, la condensación de todas las experiencias con docentes en su transcurso por la escolaridad.

Por un lado, tenemos a esta realidad marcada por un docente con características autoritarias propias de una imagen caduca de cómo era entendida la autoridad docente (docente indiscutible, portador del saber). Ahora bien, ¿Qué sucede en los y las estudiantes con esto? Satirizan esta imagen, quedando demostrado el posicionamiento que toman las y los jóvenes para con este estilo de docencia. Inferimos de ello una devaluación de la figura docente.

Es sabido que, desde fines del siglo XX y principios del siglo XXI, se atraviesa una crisis de sentido de las instituciones heredadas de la modernidad (iglesia, familia, Estado, la medicina psiquiátrica, etc), al decir de López Molina (2013), la caída de los “Grandes Relatos”, cuyas figuras representativas, en este caso, la figura del *docente* de la *institución escolar*, pasan a ser puestas bajo el ojo crítico de-constructivo del resto de los agentes miembros de dicho espacio. El docente como toda figura de autoridad y sapiencia absoluta, ha decaído no solo desde su rol en la práctica, sino desde el aval institucional, por ellos, Giacobbe y Merino (2015) hablan de que el vínculo de autoridad docente-alumno no está en agonía, sino en proceso de transformación, al afirmar que si hablamos de concepciones socialmente construidas dentro de un espacio, su propia reconstrucción puede ser llevada a cabo generando un nuevo sentido de autoridad que valore la escucha hacia el otro, sin perder su rol de fondo como agente facilitador de un saber “*regular la convivencia en el aula reconociendo a todos los actores como sujetos de derechos y obligaciones, sin destruir la relación asimétrica del lazo pedagógico*” (p. 19).



En pleno siglo XXI., el docente es puesto a prueba en cada clase, la docencia ejercida rígidamente en la actualidad no da resultados, al contrario, se presta al servicio de la relación de resistencia que planteamos anteriormente en este mismo apartado. Entendemos que el rol docente posicionado desde la autoridad debe replantearse sus postulados, y comprender que los y las estudiantes de este siglo son diametralmente distintos. La autoridad debería ser un desafío dispuesto a la incertidumbre diaria (porque las y los estudiantes tienen dudas y las exponen, critican ideas, debaten y también se resisten a modelos antiguos), entender que este joven también tiene algo que decir y es igual de valioso.

#### **4.2.3. Convivencia entre pares: recreo y autonomía.**

Avanzamos ahora en la cuestión de la dimensión vincular entre pares. Como ya hemos mencionado, las mayores transformaciones se dieron en los espacios de uso común de los y las estudiantes (agregando juegos de mesa, cartas, mesa de ping-pong, equipo de música, etc.). Concretamente, el recreo se convirtió en un espacio de autogestión y de autonomía para estos y estas jóvenes, provocando que ellos/as mismos/as y los demás agentes de la institución reconozcan que la calidad vincular y la convivencia entre pares mejoró notablemente luego de tal implementación.

La directora en relación a la gestión de estos espacios de uso común de los estudiantes, expresaba *“entonces se ponen de acuerdo que los lunes ponen cumbia porque están más bajoneados y qué se yo, y armaron un blog para ponerse votar qué música van a poner y qué se yo. Una cosa maravillosa, para una pavada que cambió un poco la cuestión. Se re prendieron con la propuesta. Entonces digo algo que parecía imposible que era sacarles el celular a los chicos, cuando la propuesta los superó, y tenés un chico de sexto jugando con un chico de primero, y antes un chico de sexto y uno de primero ni se saludaban a pesar de que iban al mismo colegio.”* (Entrevista en Profundidad a Directora, 2018).

En esa misma línea, la psicóloga del colegio expresaba que antes de las modificaciones las problemáticas más recurrentes que demandaban las y los jóvenes tenían que ver con la cuestión de la vincularidad y de los modos de habitar la institución. Comentaba que muchos y muchas estudiantes afirmaban no querer ir al colegio por no sentirse parte de él, pero que luego de las modificaciones implementadas, ese tipo de demandas mermó considerablemente pues comenzaron a operar procesos de grupalidad tanto intra como inter cursos, y ello hizo emerger algunas otras cuestiones más asociadas a la constitución de una identidad institucional, concretamente, la identidad del estudiante de esta institución.

Surge así entonces la idea de que el recreo es el lugar de socialización por excelencia, en el que la regla central tiene que ver con el alto nivel de autonomía ejercido por las y los estudiantes al reglar ellos/as mismos/as y construir colectivamente las pautas que lo rigen. Al dialogar con ellos y ellas en el mismo recreo, frente a la pregunta de qué piensan acerca del

mismo, responden considerándolo un espacio en el cual podían hacer lo que ellos querían, con ciertas excepciones -como por ejemplo no traspasar la tapia del otro lado del patio o también no lastimarse entre ellos-, pero que se trata de un lugar que manejan ellos (Recreo, Cuadernos de Campo, 2018). Rodríguez y Siso (2003) al respecto mencionan que es posible desarrollar un aprendizaje más gratificante y ameno, apelando a la actividad recreativa como un medio de expresión emocional que permite un escape alternativo a la rutina usualmente vivida institucionalmente, pero este colegio logró institucionalizar el recreo como un lugar en donde las y los estudiantes re-crean el espacio formando parte del mismo, y asumiendo el control de sus acciones. Y esto convierte al recreo en un potencial espacio donde múltiples aprendizajes ocurren, fundamentalmente asociados a la convivencia.

#### **4.3. Aprender y enseñar contenidos curriculares.**

Habiendo pasado, en el transcurso del análisis, por aspectos en relación con las características de la gestión institucional y lo que también pudimos registrar en base a la naturaleza de los vínculos entre los distintos agentes que transitan el colegio; sería acertado continuar en nuestra profundización hacia los aprendizajes en sí, en otras palabras, intentar dilucidar cómo pensamos que se producen los aprendizajes curriculares en esta institución en particular.

Conversando con las y los estudiantes, en el segundo grupo focal, se tomó como eje de debate la pregunta “¿cuál sería su clase ideal?”, y varias recurrencias en sus voces mencionaron el aspecto de la autonomía. Una estudiante de 4º año (Grupo Focal 1, 2018), por ejemplo, expresaba *“supongo yo que al ser mayoría, si un profe no se adapta a nosotros, va a tener a todo el curso en contra, y la clase no se va a poder dar”*. En este sentido, resulta interesante retomar nuevamente las producciones audiovisuales que hicieron los jóvenes de cada curso sobre una temática similar (*“la escuela ideal”*) en el marco de la celebración del Día del Estudiante, en los que se observaba una recurrente tendencia a mostrar la institución educativa como un espacio en el que primen experiencias placenteras en un espacio que entabla relación a la vez con lo pedagógico, pero con un tinte de mayor participación y actividad del estudiantado. Ritterstein (2008), afirma que el aprendizaje es una apropiación instrumental de la realidad para producir su transformación, y a la vez, ser transformado en este mismo proceso, bajo el modo de una relación dialéctica con el mundo. El sujeto actúa sobre el objeto de manera activa, es decir, volviéndose protagonista de su propia historia, comprendiendo de esta manera, la complejidad de su entorno, mediante este proceso de adaptación.

Por otro lado, vale la pena retomar una experiencia recuperada de las observaciones de campo, se trata de una articulación de contenidos propios de la materia psicología correspondiente a 5º año (temática “estudio de la personalidad”) en una instancia de evaluación, en donde la docente implementa una modalidad evaluativa sobre la prueba proyectiva “casa-árbol-persona (HTP)”, que consistía en que los y las estudiantes pudieran realizar inferencias

acerca de sus propias producciones gráficas (de manera absolutamente voluntaria y anónima) con los protocolos de estandarización, y cuyos resultados podían ser presentados de diversas maneras, apelando a la creatividad de cada uno. Durante la actividad se pudo ver a la totalidad del grupo clase muy comprometido con la labor (Notas del Cuaderno de Campo, 2018). En éste tipo de dinámicas propuestas, los estudiantes pasan de una posición pasiva como meros reproductores teóricos de un saber determinado, a ser activos productores y constructores de nuevos saberes, y esto trae algunas consecuencias en la relación que este grupo-clase establece con el conocimiento que se intenta *transmitir*, distanciándose de un ámbito de aprendizaje lineal-uniforme, y tendiendo a lo que bien podríamos llamar un espacio de construcción colectiva del conocimiento.

En consonancia con esto, retomamos las ideas de Maldonado (2017) acerca de una necesidad imperativa de las transformaciones educativas: maximizar el protagonismo epistémico de los aprendientes, ubicándolos en un lugar inédito desde el acto fundacional de este sistema tal y como lo conocemos. Es decir, que esta escena demuestra que es posible dar una respuesta educativa a las problemáticas de aprendizaje(s) que pueblan el escenario actual y que reclaman recurrentemente la atención de los y las psicólogos y psicólogas que se desempeñan en el ámbito educativo: diseñar situaciones de aprendizaje que formen aprendientes autorregulados, autónomos y líderes de sus propios aprendizajes.

En contraste, la evaluación de la materia de inglés, implementa una modalidad pedagógica que no permite esa apertura de indagación, era más bien un examen cerrado, con preguntas cerradas, evaluándose un pasaje unidireccional del conocimiento que el docente detentaba y se debía reproducir, en este caso, en el papel (Notas de Cuadernos de Campo, 2018). En este respecto, Fernández (2009) plantea que una relación dialéctica entre los sujetos del conocimiento y el conocimiento propiamente dicho, no surge únicamente en una relación en espiral, de intercambio recíproco, sino también en la apertura a la construcción de ese conocimiento; representado en un modo diferente de pensar y una actitud creativa de transformación que irrumpe frente las maneras monocordes de aprehensión de un saber.

Acorde con lo anterior, si continuamos con este hilo conductor en base a la idea de autonomía, en opiniones del segundo grupo focal, las y los estudiantes en las críticas que hacían a la manera de dar clases de las y los profesores, siempre mencionan la palabras “dictar” y “copiar” como aspectos negativos y criticables, generando una actitud generalizada en ellos y ellas de disgusto. En respuesta al interrogante que planteamos acerca de su “clase ideal”, decía una estudiante “(...) *no copiar todo el tiempo, sin explicación*” (Grupo Focal 2, estudiante de 4º año, 2018) tomando como idea central, el hecho de lo que estas palabras y frases reflejan de fondo, una posición en la que generalmente se encuentran en el aula frente al docente y el conocimiento, en este caso, una posición de pasividad “(...) *queremos algo más participativo*” (Grupo Focal 1, Estudiante de 3º año, 2018).



Surge una cuestión interesante en términos de cómo la actitud con la que se encare una clase puede volverse una herramienta que apueste (o no) por la habilitación de un espacio propicio para el aprendizaje en las y los estudiantes, en palabras de una estudiante del grupo focal *“me encantan las clases del profe [nombre], explica con tanta...alegría (...) a comparación del resto de los profes es el único de todos que viene feliz al colegio”* (Grupo Focal 2, Estudiante de 3º Año, 2018).

De allí, aparece una premisa esencial que tiene que ver con la relación que establece el/la docente con el contenido que pretende enseñar, es decir, su modo de relación afectiva con un saber determinado, que puede convertirse en un elemento clave para generar interés y motivación en el modo de relación que el/la estudiante pueda desarrollar con ese mismo campo de conocimiento. Podríamos afirmar que se trata del correlato homónimo en el campo de los aprendizajes de lo que, desde el psicoanálisis, se entiende que sucede con la huella que imprimen las relaciones primarias y que tiene vastas implicancias en la estructura de las relaciones futuras de los sujetos.

En esta dirección, Fernández (2009) concibe a la figura del docente, como un agente facilitador de la comunicación, en donde lo que justamente va a facilitar, son herramientas que acerquen a las y los estudiantes al conocimiento de manera fluida, ¿de qué manera? Mostrando el deleite y el entusiasmo, por parte del docente, con el saber que enseña. Dice el autor *“no hay nada que despierte tanto el deseo del otro como mostrarnos felices por aquello que hacemos”* (p. 6).

En el mismo grupo, a su vez, surge la cuestión recurrente de la empatía por parte del docente hacia el/la estudiante. Así, emergieron expresiones como *“yo creo que lo importante, es que le den importancia a los alumnos”*; *“si los docentes van a dar clases a un grupo de adolescentes, tienen que tomar en cuenta cómo son los adolescentes”* (Grupo Focal 1, Estudiantes de 4º y de 3º año, 2018). Una vez más, aparece la imperiosa necesidad de las y los estudiantes por ser protagonistas en sus procesos de aprendizajes, y es así como Freire (2014) menciona que una de las virtudes más importantes de un educador tiene que ver con *saber escuchar*, una escucha que les permita tanto a aprendiente como enseñante hablar el mismo idioma, estar en una misma sintonía. Además agrega que los y las docentes deben transitar un camino reflexivo que les permita comprender el poder de sus discursos para no correr el riesgo de silenciar a otros discursos igualmente relevantes para el acto educativo, en este caso, el de los y las estudiantes.

Simultáneamente, pero en relación a lo anterior, debemos mencionar lo que comentaba una estudiante sobre su experiencia con una materia: *“sí, depende mucho del profesor. Yo por ejemplo, antes que iba a otro cole, me había llevado historia de 2do, 3ero, y de 4to, y cuando me cambie acá, me di cuenta que era el profesor lo que influye en una materia, me terminó gustando historia como nunca, termine con promedio de 10 y saque las otras materias. ¿Pero por qué? La profe no era que venía te leía y se sentaba, no. La profe te relacionaba con canciones, te*





*relacionaba con películas, te hacía hacer un programa de radio por así decirlo, entonces te integraba más con la materia”* (Grupo Focal 1, Estudiante de 5º año, 2018). Esto mismo remarca Ritterstein (2008), al hablar de que a la hora de aprender y enseñar un conocimiento, siempre es necesario incluir los saberes previos, ideas o concepciones que trae el grupo mismo, a la situación clase, si no, la brecha que existe entre el objeto de conocimiento propuesto y el esquema previo con que la persona viene, al no poder conectarlo con algo familiar, la situación puede desencadenar en resistencias, frustraciones, pérdida de curiosidad, etc.

De este modo, se esboza una problemática que algunos autores denominan *conocimiento inerte*, es decir, aquel conocimiento que permite a los estudiantes aprobar los exámenes pero que se les presenta como desconexo o excesivamente compartimentalizado, alejando al estudiante no sólo de la perspectiva compleja, sino también de su propio entorno y sus condiciones concretas de existencia. En contrapartida, resulta interesante retomar lo que proponía John Dewey, filósofo y educador estadounidense, y que siguiendo a Perkins (2009) podemos denominar *conocimiento generativo*, y que tiene que ver con la posibilidad de pensar una educación que, lejos del reduccionismo y del monismo metodológico, permita a las y los estudiantes generar ramificaciones filosóficas, políticas y prácticas para sus vidas. Este autor plantea un Modelo de la Enseñanza para la Comprensión que, en sus palabras, “alienta a los docentes a centrar la enseñanza en torno a *tópicos generativos*. Se trata de tópicos centrales para la disciplina o práctica bajo estudio, que se vinculan con los intereses y preocupaciones de los alumnos” (p. 85).

Siguiendo esa línea de pensamiento, resulta interesante retomar las palabras de un estudiante de 5º Año, que afirmaba que *“debe haber colaboración por parte de los alumnos”* (Grupo Focal 2, 2018), es decir que ambos deben poner de sí para que los aprendizajes ocurran. Ramírez (2011) nos pone en contacto, desde una mirada psicoanalítica, con el acto de aprender desde un abordaje del proceso transferencial, al reconocer que gran parte de los problemas educativos están relacionados con una insuficiencia performativa en los educadores, diciendo que el dominio pedagógico- didáctico de contenidos no alcanza para responder las anomalías frente a la apropiación de un saber, sino que, además, los y las docentes deben formarse para abrir posibilidades de trabajo con los dramas singulares, personales y sociales de los seres humanos, en este caso, con la realidad adolescente.

#### **4.4. Convivencia(s) y aprendizajes.**

Hasta aquí, en este trabajo hemos reflexionado acerca de las implicancias de lo que denominamos convivencia escolar en los procesos de aprendizajes, partiendo de la premisa de que una convivencia satisfactoria es fundamental para propiciar los aprendizajes. Sobre esto, debemos esbozar algunas consideraciones.



La experiencia nos demuestra que una adecuada convivencia es un requisito necesario pero no suficiente para que los aprendizajes ocurran, pues opera en múltiples niveles: entre pares estudiantes, entre docentes y estudiantes, entre pares docentes, entre docentes y directivos, etc. Sin embargo, en este caso, constatamos que si bien fue posible lograr grandes mejorías en términos de convivencia y del clima institucional, al menos entre los estudiantes, no hubo transformaciones notables respecto del rendimiento académico o, de lo que más nos interesa, respecto de los aprendizajes que consideramos significativos. Aparece entonces el interrogante sobre qué respuesta educativa (o pedagógica) es posible esbozar para atender a la cuestión de los aprendizajes, muy presente en las demandas actuales de las problemáticas psicoeducativas. García Montero (2018) delinea una idea tentativa al expresar que “estas condiciones pueden relacionarse con la creación de ambientes cooperativos, reflexivos, constructivos e incluso abiertos a la investigación participativa, la cual puede permitir no sólo el análisis de problemáticas que interfieran en la formación de los aprendices, sino la búsqueda de alternativas y propuestas propias para su desarrollo y el progreso de su(s) aprendizaje(s)” (p. 281).

Emerge así la necesidad de reflexionar, de manera compleja, sobre esta cuestión y postulamos primeramente la dicotómica divergencia entre lo que denominamos, en concordancia con Perkins (2009), *conocimiento inerte* y *conocimiento generativo*. El primero asociado a una *transmisión* unidireccional que busca simplemente perpetuar ciertas categorías de sentido sin que para ello las y los destinatarios de tal transmisión tengan voz o voto, y que vienen performativamente de manera arbitraria. En contrapartida, el conocimiento generativo del que hablamos tiene que ver con saberes que se construyen en la interacción y que genera ramificaciones filosóficas, políticas y prácticas de los aprendientes en sus vidas.

Aprendizaje(s) y enseñanza(s) forman parte de un proceso dialéctico, que articula la necesidad de las y los aprendientes de ser partícipes activos de sus procesos formativos y la necesidad de que las y los enseñantes adopten posiciones flexibles que les permitan alojar y dar lugar a las subjetividades de sus estudiantes, al tiempo que maximicen sus aprendizajes, atravesando procesos reflexivos que les permitan no sólo re-pensar las claves para la *transmisión*, sino también para adoptar una actitud ética que posibilite el encuentro de dos *sujetos*, para construir una educación generadora de igualdad a partir de la diversidad.

Es claro, entonces, que se necesita construir modelos de vinculación saludables que permitan equilibrar lo académico y lo emocional en los procesos educativos, tomando en cuenta no sólo las particularidades afectivas de las y los estudiantes, sino también las de las y los docentes, que han sido históricamente dejadas de lado en la consideración de las problemáticas psicoeducativas.



## 5. Consideraciones Finales.

En este trabajo nos centramos en el estudio de los procesos de aprendizajes-enseñanzas, analizando los elementos involucrados y sus interrelaciones en un colegio secundario.

En primer lugar, aparece la cuestión de la gestión institucional y los mecanismos de toma de decisiones que de ella emergen en una búsqueda activa por propiciar la ocurrencia de aprendizajes significativos. En este respecto, las decisiones de gestión tomadas sin la participación activa del cuerpo docente moviliza una sensación de malestar que se traslada indefectiblemente hacia las relaciones que se establecen en las aulas durante las horas-clase, en las que cada docente, es capaz de decidir y configurar el campo del aula según sus propias características particulares. Esas tensiones que devienen de la Dirección de las y los adultos que integran la institución es percibida por el cuerpo estudiantil que, homológamente, reclaman ejercer posiciones cada vez más autónomas.

Aparece entonces el tema de la convivencia escolar que se juega en tres niveles: por una parte, en el nivel de la gestión, que se evidencia en las particularidades vinculares de la Directora y las y los docentes; en segundo lugar, hacia el interior del aula manifestada en la relación docente-estudiantes; y finalmente, en los espacios de uso común autogestionados por las y los estudiantes durante los recreos y las horas libres; autogestión que se tradujo en una mejora cualitativa en las relaciones entre pares-estudiantes.

En este sentido, la pirámide vincular a la que hacemos referencia se presenta como un orden jerárquico dinámico, en el que el poder y, con este, las decisiones circulan y son tomadas por diferentes agentes de la institución según el escenario en que se encuentren. Se trata de un tetraedro regular, que puede reposar en cualquiera de sus caras y, en apariencia, conserva la misma forma, como medio gráfico para comprender la compleja trama vincular y de interacciones que operan hacia el interior de esta institución.

A partir de esta experiencia, avanzamos en la comprensión de que la mejora en las relaciones de la base de la pirámide -en cuanto a las jerarquías institucionales-, no garantizan por sí mismas la mejora consecuente en los procesos de aprendizajes y enseñanzas en esta institución. Por este motivo, y en concordancia con los aportes de Morin (2001), acerca de la multideterminación recíproca de las variables involucradas en los fenómenos complejos, como es este caso, debemos avanzar en intervenciones más profundas que movilicen los cimientos de la pirámide pero que, a su vez, generen el movimiento necesario para transformar también las cúpulas de la gestión.

Por último, creemos importante rescatar otro hallazgo que abre nuevas preguntas para continuar estudiando, y que tiene que ver con el papel de los dispositivos tecnológicos en la configuración de las nuevas subjetividades a finales de la segunda década del siglo XXI. La decisión de la dirigencia institucional de modificar el contexto de los espacios comunes y su



gestión, surgió como intento de reforzar la restricción de la utilización de dispositivos tecnológicos en el colegio. Retomando el decir de Volnovich (2017), *“sospecho que el vértigo y la velocidad con que se instalaron las nuevas tecnologías produjeron cambios significativos en las subjetividades de lo que hasta ahora habíamos conocido como cultura “textual” o cultura “letrada”, pero también sospecho que esos cambios no han sido acompañados con la misma agilidad por los desarrollos de la pedagogía ni de la psicología”* (p. 24). Nos preguntamos entonces, ¿qué impacto tendría incorporar esta dimensión tecnológica para avanzar en el trabajo de la convivencia a la ciberconvivencia? ¿es posible establecer vínculos significativos y saludables en un ciberespacio sobre el que se asienten nuevos potenciales aprendizajes?

### Referencias

- Ball, S. (1994). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Ed Paidós Ibérica, S.A.
- Ball, S. (1990). *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*. Madrid: Ed Morata, S.L. Barca Lozano, A.; Peralbo Uzquiano, M.; Porto Rioboo, A.; Barca Enríquez, E.; Santorum Paz, R. & Vicente Castro, F. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 21, pp. 195-211.
- Benjamin, W. (2001). “El narrador” [1936] En Benjamin, W. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus. Trad. de Roberto Blatt.
- Fernández, E. (2009). *Del obstáculo epistemofílico al vínculo dialéctico, reflexiones acerca de una experiencia sobre lectura académica*. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Primer encuentro Interdisciplinario para tratar la problemática de “La Lectura y Escritura en la Universidad”.
- Freire, P. (2014). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- García Montero, I. (2018). *La Investigación Acción Participativa como estrategia para la formación de procesos de autorregulación del aprendizaje*. Congreso da ALFEPSI (7.: 2018: Río de Janeiro, RJ): *Formación en Psicología para la Transformación Psicosocial en Latinoamérica*, Vol. 2.
- Giacobbe, C. y Merino, L. (2015). *LOS ALUMNOS Y LA AUTORIDAD DOCENTE ¿CRISIS DE SENTIDOS?*. *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N°1, pp.18-19.
- López Molina, E. (2013). Cap. VI. *Adolescencia/s y juventudes de hoy, instituciones de ayer: tensiones, conflictos y dilemas*. En “*Hacia la Innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*”. FERREYRA, H. y VIDALES, S. (Comp.). Córdoba: Comunicarte.



- Maldonado, H. (2017). Un imperativo de las transformaciones educativas: maximizar el protagonismo epistémico de los estudiantes. En: La psicoeducación, Córdoba. Argentina. Ed. Brujas.
- Morin, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Perkins, D. (2009). El Aprendizaje Pleno. Principios de la Enseñanza para transformar la educación. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Ramírez, L. (2011). La Transferencia en el Proceso Educativo. Revista Colombiana de Ciencias Sociales. Vol. 2 (No.1). Pp. 85-89.
- Resolución Ministerial 149/10. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina.
- Ritterstein, P. (2008). Aprendizaje y Vínculo. Una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichon-Riviere y Paulo Freire. Revista de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires- Facultad de Ciencias Sociales.
- RIVAS, J. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. International Journal of Development and Educational Psychology. INFAD Revista de psicología, 7 (1), 487-494.
- Rodríguez, A. y Siso, J. (2003). La recreación: una estrategia de enseñanza para el desarrollo del contenido actitudinal del diseño curricular en alumnos de tercer grado de la escuela bolivariana Ambrosio Plaza. Revista Universitaria de Investigación, vol. 4, núm. 2, diciembre, 2003. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.
- Torcomian, C. (2006). Una mirada psicoanalítica de la relación docente-alumno en el Simposio de Platón y su proyección en la escuela de nuestro tiempo. Cap. XII En Estudios Platónicos II. Córdoba: Ediciones del Copista.
- Volnovich, J. (2017). Cap. I. Crecer y aprender en contextos digitales. En “Niños dispersos, aburridos, solos. Nuevos Contextos. El rol adulto hoy”. KAPLAN, A. y SANMARTÍN, M. (Comp.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: noveduc.