



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA

Trabajo Final:

*“Teorías implícitas en el vínculo entre docentes y alumnos en
primer grado de escuelas de la Ciudad de Corrientes”*

Autora: Lic. Laila Emilia Daitter

AÑO

-2015-

*“Teorías implícitas en el vínculo entre docentes y alumnos en
primer grado de escuelas de la Ciudad de Corrientes”*



Universidad Católica de Córdoba - Facultad de Educación

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**Tesis: Teorías implícitas en el vínculo entre docentes y
alumnos en primer grado de escuelas en la Ciudad de
Corrientes**

Alumna: Laila Emilia Daitter

Directora de Tesis: Dra. Mercedes Civarolo

Año: 2015



INTRODUCCIÓN

El presente estudio se inscribe en el marco de Tesis de Maestría en Investigación Educativa orientado por el propósito personal de profundizar los estudios realizados¹ durante mi desempeño como docente en los distintos niveles de enseñanza. La investigación que se detalla en este trabajo, se realiza en la ciudad de Corrientes, por ser allí donde los docentes demandan formación en el campo de las relaciones vinculares, por lo cual, el Ministerio de Educación de la Provincia, a través del Consejo General de Educación, otorga una autorización² para el

¹Trabajos realizados y presentados en eventos académicos: “*Proceso de enseñanza y aprendizaje y construcción de conocimientos, relaciones vinculares implicadas en estos procesos: Desencuentros y posibilidades en los lazos educativos: una mirada que ensambla psicoanálisis y pedagogía*” (DAITTER, 2007); “*Ética en la función docente*” (DAITTER, 2000); “*Estrategias para aprender conductas prosociales*” (RIVIERE; DAITTER, 2000); “*Relación docente-alumno: Trato o maltrato*” (ALANIS; DAITTER y DI LUCIANO, 2002). Desde el desempeño profesional, en 1989, se trabajó en la capacitación de docentes de nivel inicial y de primer grado, con la orientación de Berta Bravslavsky (1991) en el proyecto: “*Superación del Fracaso Escolar: La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia*”, dependiente de la Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas de la Provincia de Córdoba. Se fundó la revista: “*Pensar más, alternativas, desafíos y estrategias*” (DAITTER; ZIMMERMANN, 1990, 1991 y 1992). En el año 2000, 2001 y 2002 se organiza un equipo de investigación dependiente del campo freudiano, del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Niño (CIEN). Fundado en Francia por Judith Miller con el cual se realizó un trabajo interdisciplinar titulado: “*ABC Amén: la educación atravesada por las creencias religiosas*”, realizado por quien suscribe y la psicoanalista Gisela Smania y la psicopedagoga Mercedes Riviere.

En el 2008 se comienzan los estudios de Maestría en Investigación Educativa y en el 2010 se tramita un convenio entre la Universidad Católica de Córdoba y la Universidad de la Cuenca del Plata de la Provincia de Corrientes para realizar una réplica de la investigación: “*Las necesidades de formación en el desempeño profesional docente*”, dirigida por Susana Carena, tarea realizada como pasantía, en el marco de la formación como investigador.

² Nota de autorización adjunta en el Anexo I del presente trabajo, otorgada por el MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CORRIENTES–PRESIDENCIA

desarrollo de la investigación propuesta para las escuelas públicas y privadas de la Ciudad de Corrientes (2013). Se trabaja con docentes de primer grado acorde a las recomendaciones de la agenda política explícita en las Metas del Bicentenario³ 2021 del Ministerio de Educación de la Nación⁴ 2011 y según los hallazgos de la investigación del Instituto Nacional de Formación Docente, solicitada al IPE y UNESCO⁵ donde se manifiesta que uno de los mayores problemas que debería ocupar la agenda política en formación docente, están vinculados a las competencias relacionales o sociales necesarias para el desempeño profesional.

Se parte del supuesto de que los docentes son conscientes de que se requiere un conocimiento más complejo del acto educativo ya que el mismo no puede ser reducido a los contenidos y a los métodos.

La presente investigación propone dos objetivos generales, el primero: contribuir al campo de la investigación en formación docente aportando conocimiento sobre la problemática del vínculo docente-alumno. En segundo término: reconocer las teorías implícitas que subyacen en la relación educativa. Más específicamente, se realiza con los objetivos de reconocer y

DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN–tramitada en el expediente Nro. 320-6-3-1572-13.

³ METAS EDUCATIVAS 2021. “*La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*”. Organización de Estados Iberoamericanos, la Ciencia y la Cultura. Madrid. 2008. “*De modo, que SERCE ha puesto de manifiesto una realidad que es fundamental tener en cuenta en las políticas educativas: el clima escolar, la organización y el funcionamiento de las escuelas, el trabajo de los profesores y su relación con los alumnos son más determinantes cuanto más pequeños son los niños, y, por consecuencia, más importante es mejorar el clima en las escuelas, en todas las edades.*” (METAS EDUCATIVAS 2021, 2008: 42)

⁴ METAS EDUCATIVAS 2021. “*La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*”. Organización de Estados Iberoamericanos, la Ciencia y la Cultura. [en línea]. Madrid. Año 2008. Disponible en URL: <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm> - Fecha de consulta: el 11 de julio de 2012.

⁵ TENTI FANFANI, Emilio. “*Estudiantes y profesores de los institutos superiores de formación docente (ISFD). Opiniones, valoraciones y expectativas.*” Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. 2010.

analizar las teorías implícitas que subyacen en el vínculo docente-alumno, discriminar las diferencias y similitudes de la relación pedagógica según la población que atiende, detectar creencias de los docentes acerca de las relación educativa, inferir necesidades de formación en el campo de los vínculos educativos.

Es decir que contiene elementos de análisis para comprender, diferenciar y comparar las relaciones vinculares en diversas situaciones educativas, estableciendo un enlace entre el saber con la cultura de la región. Se describen las interacciones entre docentes y alumnos y qué creen los docentes acerca de sus propias acciones y la comparación entre las modalidades que asumen estas interacciones en diferentes contextos educativos.

A su vez se detectan las teorías implícitas que subyacen a tales interacciones y se especifican las necesidades de formación docente en cuanto a las relaciones con los alumnos. Los aportes permiten develar las opciones teóricas, metodológicas y culturales que sostienen las diversas tramas del lazo educativo construido a través del tiempo entre docentes y alumnos de cada comunidad en particular. Así también, brinda algunos elementos para el análisis en profundidad de la formación docente en el ámbito específico de las relaciones interpersonales, por lo tanto, se orienta a contribuir con el conocimiento pedagógico de la región; ponderando la participación y valorización de las voces de los docentes, aspecto significativo para enriquecer las diversas miradas acerca de la didáctica escolar, siendo relevante para los propios maestros a quienes se les hará entrega de un informe.

El presente trabajo consta de cinco partes: cuatro capítulos, un anexo y bibliografía. El primero presenta los fundamentos que sustentan la investigación en el campo de la formación docente en los procesos de la relación educativa. Se explicita la

delimitación, justificación, definición y relevancia del tema. Se detallan los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, como así también, los antecedentes directos de la investigación. Se desarrolla el marco teórico definiendo: qué se entiende por teorías implícitas y las teorías de la enseñanza preponderantes en la actualidad. Luego se realiza una revisión histórica del vínculo docente-alumno y de las tradiciones en formación docente. Finalmente, se discriminan diferentes enfoques que aportan al campo de las relaciones interpersonales: el enfoque pedagógico, sociocultural, psicopedagógico y psicoanalítico.

En el segundo, se expone el estado de la cuestión, se analizan las más recientes investigaciones vinculadas a la relación educativa dispersas en: España, en México, en Chile, en Colombia y luego, en diversas provincias de Argentina, como: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, San Luis, Chaco y finalmente en la propia Ciudad de Corrientes. Se señalan precisiones acerca del contexto, según datos de informe, provincias del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).

En el tercero, se brindan precisiones teóricas acerca de la metodología utilizada. Se brindan detalles de la población, de los docentes y del contexto de la Ciudad de Corrientes. Se explicitan las fases de la investigación, las entrevistas, precisiones acerca de las mismas y del instrumento aplicado.

En el cuarto, se explica el trabajo de campo. Se plantea el análisis interpretativo de las entrevistas, la síntesis de creencias, el análisis cuantitativo de las teorías predominantes y el análisis cuantitativo de las necesidades de formación docente.

Para finalizar se exponen conclusiones y recomendaciones sobre el vínculo educativo. Cierra el trabajo con el anexo que consta de documentación clave, tal como la autorización

emitida por el Consejo General de Educación del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes que hizo factible el estudio y despertó el interés de las autoridades, asumiendo el compromiso de entregar un informe a dicho Ministerio, una vez concluida la tesis. La autorización constituye un logro importante que permitió clarificar objetivos a las autoridades ministeriales y equipos técnicos acerca de la investigación educativa en el campo de la relación educativa. La transcripción de las entrevistas, la matriz de datos de las expresiones sobre necesidades de formación docente.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS QUE SUSTENTAN LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LOS PROCESOS DE LA RELACIÓN EDUCATIVA

1.1. INTRODUCCIÓN A LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO, DELIMITACIÓN, DEFINICIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La formación docente es una preocupación constante en la sociedad. Se requiere de los maestros una mayor profesionalización para afrontar los avances tecnológicos, científicos y disciplinares. Además, que enriquezcan sus conocimientos en el campo de la inclusión para responder al abordaje de la heterogeneidad, las trayectorias particulares y el reconocimiento de las singularidades, teniendo en cuenta los condicionantes culturales, sociales y económicos. Que desarrollen competencias específicas para responder a la inclusión en el marco de la política educativa de acuerdo a las demandas de cada región. Se trata de responder a la complejidad que supone un vínculo educativo con la premisa de una educación para todos, de hacer lugar para que nadie quede sin su parte, por lo que habrá que saber qué y cómo hacer.

Paralelo a estas demandas, la situación escolar enfrenta una crisis, entre otros problemas, el del deterioro de los vínculos que afecta su autoridad. (Carli, 2003)⁶ Este trabajo adhiere al concepto de vínculo entendido como:

⁶ CARLI, Sandra. (Compiladora). *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires. Ed. Stella y Ediciones La Crujia. 2003. “El problema de la transmisión en educación emerge en los discursos educativos en un contexto de generalizado deterioro de los vínculos entre las generaciones, del lazo social y de las representaciones políticas. (...) en la medida en que las posiciones de los sujetos generacionales en los procesos educativos no son esenciales, se han dislocado y se ven afectadas por una crisis que erosiona sus fundamentos de **autoridad**, las tareas de transmisión parecen quedar eliminadas y son miradas con nostalgia como un producto venerado del pasado.” (CARLI, 2003: 39)

“Construcción permanente en la que intervienen los dos términos del vínculo –el docente y sus alumnos–, y que varía según los contextos y las épocas.” (TENTI FANFANI, 2004: 1)⁷

En un país atravesado por años de autoritarismo, construir modalidades de lazo democráticas resulta imperativo, por lo cual resulta de importancia revisar cómo se establecen los vínculos educativos, de qué manera, bajo qué representaciones y cuáles son los modelos de relación que sostienen los docentes.

La problemática de la relación docente-alumno produce efectos que *“son más determinantes cuanto más pequeños son los niños.”* (METAS EDUCATIVAS 2021, 2008: 42) Es por ello que se recomienda una mejora en ese sentido, lo cual no parece una tarea sencilla, ya que las huellas que han dejado las diversas tradiciones transmitidas por generaciones, entran en tensión en la actualidad cuando los maestros son cuestionados, descalificados, desafiados y que ya no cuentan con la exclusividad del saber como lo era en el pasado. Es por eso que este trabajo considera el reconocimiento de la palabra reflexiva del docente acerca de sus prácticas para detectar las bases teóricas que subyacen, para lo cual se indaga qué creen acerca de sus acciones y se profundiza en las teorías implícitas⁸ en tales decisiones. Esto supone que cada vez que un docente toma una decisión, interpreta una situación, predice el comportamiento de un alumno, define una manera de actuar

⁷ TENTI FANFANI, Emilio. “Viejas y nuevas formas de autoridad docente”. Buenos Aires. *Revista todavía*. Fundación OSDE. 2004. (pp. 1 a 17). [en línea]. Disponible en URL: <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html> - Fecha de consulta: 7 de junio del 2012.

⁸ RODRIGO, José María; RODRIGUEZ, Armando y MARRERO, Javier. *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid. Editorial Visor. 1993. *“Representaciones individuales basadas en la acumulación de experiencias personales. Ahora bien, estas experiencias se obtienen el contacto con ciertas pautas socioculturales definidas como “prácticas” culturales o “formatos” de interacción social.”*(RODRIGO; RODRÍGUEZ y MARRERO, 1993: 14)

diferente de otra, es porque ha optado un modo particular de ver la realidad. El trabajo se basa en los siguientes supuestos:

a. Supuestos ontológicos: Se concibe la realidad como subjetiva, en tanto que se parte de personas que construyen desde su experiencia en su propio contexto cultural. Sin embargo, al ser una propuesta compleja, global y amplia, se incluyen elementos de análisis que permiten objetivar la realidad a modo de posibilitar el estudio y tratamiento del tema, lo cual se inscribe en una línea de convivencia de ambas realidades.

b. Supuestos epistemológicos: Es en la tensión entre la distancia y el acercamiento del investigador, donde se juega la opción epistemológica en tanto que se entiende que:

“Las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de una multitud de experiencias personales obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social.” (RODRIGO; RODRIGUEZ y MARRERO, 1993:17)⁹

Es decir que, aún los estudios científicos más rigurosos, tienen un componente intuitivo que pone a rodar el propio investigador. Debido a la multiplicidad disciplinar que se toma para enfocar el tema de las relaciones entre docente-alumno, la complejidad que supone el tratamiento del tema, la variedad de instrumentos que componen la investigación (entrevistas en profundidad) y posterior aplicación de cuestionario de creencias, es preciso utilizar una metodología amplia.

c. Supuestos metodológicos: Es compatible con una propuesta metodológica heterogénea, coherente con un proyecto amplio y una opción epistemológica que permite la comprensión de los fenómenos por un lado, pero también obtener cierta regularidad

⁹ RODRIGO, José María; RODRIGUEZ, Armando y MARRERO, Javier. *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid. Editorial Visor. 1993.

en las experiencias. Se trata de la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas.

Se toma como antecedente la investigación dirigida por Susana Carena (2010) titulada: “*Las necesidades actuales de formación que plantea el ejercicio profesional docente en las escuelas de las ciudades de Corrientes y Posadas*”, replicada por la Universidad Católica de Córdoba en el marco de los estudios de Maestría en Investigación Educativa. En la misma se pide a los docentes que describan las acciones cotidianas que realizan de lunes a viernes y que respondan cuáles consideran que son las necesidades de formación que tienen. La autora enmarca las relaciones vinculares como una categoría de la Dimensión Comunitaria¹⁰ escolar y la divide para su estudio, en las siguientes categorías: *Relación con Alumnos*: Son aquellas acciones vinculadas con el consejo, la asistencia individual, las entrevistas personales, conversaciones, diálogos, charlas, atención a alumnos en forma particular, respuestas a problemas de convivencia, conducta, disciplina, mediación en conflictos en el aula y en el recreo; *Relación con Padres*: Se refieren al trato personalizado a los padres; *Relación con Docentes*: es la comunicación y colaboración que hacen al clima de trabajo entre colegas, y por último, *Relación con otros*: Es la interacción con el personal no docente de la escuela. Es decir que la relación entre docente y alumno, se encuentra presente dentro de las instituciones escolares y constituye un sistema complejo que

¹⁰ CARENA, Susana. Informe de la investigación: *Las necesidades actuales que demanda el ejercicio de la profesión docente*. Córdoba. Editorial UCC. 2010. “*Son los espacios institucionales que favorecen y definen una modalidad de encuentro educativo y a los aspectos que sostienen el clima institucional, tales como las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa, el estilo de convivencia y disciplina; los sistemas de comunicación informal; los valores que conforman la identidad institucional.*” (CARENA, 2010: 17)

depende a su vez de la estructura dinámica de las organizaciones.¹¹

Los resultados develan, como se señaló anteriormente, que son los propios docentes quienes demandan conocimiento acerca de las relaciones docente-alumno, lo cual podría indicar que los mismos perciben un vacío de saber respecto de una problemática compleja. Surge del análisis de las acciones cotidianas que los docentes de Corrientes realizan un gran esfuerzo de atención personalizada, consejo y ayuda particular a los niños, en especial, en aquellas escuelas que atienden población con alta vulnerabilidad social, con una evidente sobrecarga en sus tareas que reafirma la falta de espacio y tiempo para la reflexión.

En este marco, la relación docente-alumno define una metodología mixta, de preponderancia interpretativa, de alcance descriptivo-exploratorio, compatible para el tratamiento de una temática compleja, ya que se entiende a la relación docente-alumno dentro de un contexto amplio, donde convergen una diversidad de subjetividades que componen una dinámica, donde el docente, legitimado por un sistema que le otorga un lugar frente al grupo, forja diferentes modalidades vinculares dependiendo del contexto.

Las implicancias de la presente investigación se encuentran en vías de expansión. Se cuenta con elementos para el análisis en profundidad de la formación docente en el ámbito de las relaciones interpersonales y su conexión con las teorías

¹¹ CARENA, Susana. *Educación y Pobreza: alumnos, docentes e instituciones*. Córdoba. Editorial UCC. 2011. “Pero más allá de los objetivos y estructuras, las organizaciones quedan conformadas por personas, que se relacionan entre sí en el marco de una estructura para conseguir determinados objetivos. Se configura así el sistema relacional y con él se referencia tanto a la naturaleza de los recursos humanos (formación, selección, expectativas, intereses) como a los procesos que orientan su actividad (comunicación, participación, tomas de decisiones, etc.). Las personas, de acuerdo a sus necesidades y expectativas individuales o respecto a la organización, a sus conocimientos y a sus posibilidades tecnológicas, establecen formas de relación específica en función de su situación en la estructura organizativa y dependiendo de los valores de cada institución.” (CARENA, 2011: 6)

implícitas, que podría colaborar con un análisis orientado al mejoramiento de la formación docente en el campo de las competencias necesarias para ejercer la profesión, por lo cual, contribuye con el conocimiento pedagógico de la región.

Se pondera la participación de las voces de los docentes, aspecto significativo para enriquecer las diversas miradas acerca de la didáctica escolar, como así también, se considera relevante para los propios maestros, dado que son quienes demandan formación acerca del tema. Se prevé la entrega de un informe para los participantes y un informe especial para el Consejo General de Educación, perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, en respuesta al interés manifestado al otorgar autorización para desarrollar el estudio.

1.2. PREVISIONES SOBRE EL MARCO TEÓRICO

Para enmarcar este trabajo, en primer lugar se explicita, qué se entiende por teorías implícitas. En segundo lugar, se exponen las principales teorías que predominan en el plano general, en la actualidad. En tercer lugar, se realiza una revisión histórica sobre las relaciones entre docentes y alumnos a lo largo de las épocas, según diversos pedagogos. En cuarto lugar, siguiendo la lógica histórica, se hace referencia a las tradiciones en la formación docente. En quinto lugar, se plantea hacia donde se

orienta el trabajo, por eso es que se explicita la importancia de la perspectiva pedagógica en investigación educativa. En sexto y último lugar, se discriminan algunos enfoques que enriquecen la mirada de la relación educativa y que intenta entablar un diálogo interdisciplinar entre el enfoque pedagógico, sociocultural, psicopedagógico y psicoanalítico.

1.2.1. TEORÍAS IMPLÍCITAS

1.2.1.1. SURGIMIENTO DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

A partir de que el paradigma proceso-producto se torna inconsistente,¹² surgen nuevas investigaciones en el campo de la didáctica, centradas en el pensamiento del profesor y las características de los alumnos. Las mismas, parten de la premisa que para saber acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje hay que conocer el pensamiento del profesor. Jackson (1968) enfatiza en la complejidad del aula, la incertidumbre de las reacciones de los alumnos frente a las propuestas didácticas, la multiplicidad de significaciones que se suceden y la inmediatez de la respuesta del docente sin espacio para la reflexión.

Debido a que se hace visible la magnitud de la complejidad, es que el esquema proceso-producto, basado en la idea de que a

¹² PÉREZ, Ángel; GIMENO SACRISTÁN, José. Málaga. “Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre el profesor al pensamiento práctico. Infancia y aprendizaje”. [en línea] Nro. 42. (pp. 37-63). 1988. Disponible en URL: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48302 - Fecha de consulta: 11 de julio del 2012.

determinado comportamiento del escolar le corresponde determinado rendimiento académico, se abandona para dar lugar al pensamiento del profesor y su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, cobra relevancia la idea de que el profesor realiza una construcción subjetiva con el cual crea modelos mentales, a partir de su historia personal, por lo tanto, se torna relevante indagar sobre las representaciones mentales que tienen los profesores para poder comprender sus acciones.

Se reconoce que lo educativo no es del orden de lo estable, por lo contrario, se caracteriza por lo incierto, lo complejo y lo inestable, por lo que ya no se puede pensar en la aplicación de técnicas con sus correspondientes resultados, sino más bien se trata de indagar en los esquemas con los que cuenta el profesor para la reinención constante en su función.

Estos hallazgos dieron lugar a fecundos estudios para comprender a la enseñanza. Por ejemplo, para Stenhouse (1982), se comienza a pensar en la enseñanza como un arte, que requiere invención por parte del docente.

Para Hargreaves (1984) los profesores excluyen las teorías educativas como también las experiencias no formales, dándole relevancia al entorno institucional, es decir que el pensamiento práctico del profesor está condicionado por la institución que le impone una cultura.

Sin embargo, desde una perspectiva dialéctica, Apple (1978) pone en valor, los procesos de rechazo y resistencia a las ideologías impuestas por la institución, tanto de los profesores como de los alumnos.

Por su parte, Clark y Peterson (1986) elaboran un modelo donde se encuentra el pensamiento del profesor que engloba: planificaciones, decisiones en la interacción y las teorías y creencias. En otro extremo, se ubican a las acciones y efectos

observables que se componen de la conducta del profesor y del alumno y el rendimiento escolar. Las teorías y creencias primeros ocurren en la mente del profesor por lo tanto no pueden ser observadas, al contrario de las acciones que son observables. Las teorías y creencias representan los conocimientos que poseen los maestros y afecta a su planificación, pensamientos y decisiones.

Una cuestión a destacar del trabajo de los investigadores, es la importancia de las interpretaciones de los docentes sobre las causas de la actuación de sus alumnos. Declaran el supuesto, de que si los docentes no se consideran responsables de los éxitos y los fracasos de sus alumnos, tampoco establecen relación alguna entre su comportamiento y el rendimiento de los mismos, por lo tanto, resulta improbable que se esfuercen para cambiar.

Es por ello que el propósito principal de la investigación: teorías y creencias implícitas es hacer visibles y explícitos los marcos de referencia con los cuales el docente percibe y procesa la información.

Los autores enumeran principios de cada una de las investigaciones en el campo. Se destacan en este trabajo al menos tres de ellos, que pueden brindar aportes al tema de estudio de Marlans (1977): *el principio de supresión de las emociones*, que se aplica porque se considera que los alumnos son emocionalmente inestables y que la expresión de emociones es inadecuada e impide lograr el control de la clase. El *principio de participación general* de Connors (1978), que supone el deseo de que todos participen y que se reduzca el aislamiento, implica ayuda hacia los más retraídos. El *principio de igualdad en el trato*, lo cual requiere un trato justo y consecuente con todos.

Para finalizar, cabe decir que, los aportes que se rescatan de los investigadores Clark y Peterson (1986), señalan que, tanto las clasificaciones en categorías, como los principios desarrollados por diferentes autores, no son suficientes, ya que requiere de una interpretación cuidada y exhaustiva. Tampoco es posible una conclusión inequívoca sobre las teorías implícitas por el carácter reducido y ecléctico de los estudios. Sólo puede decirse que los docentes parecen sustentar teorías implícitas y que es susceptible de hacer más explícitos los sistemas conceptuales que sostienen a través de técnicas variadas de investigación. A su vez, destacan los autores que es posible la imagen de los docentes como profesionales reflexivos porque toman decisiones y formulan sistemas de teorías y creencias que pueden inferirse.

En el trabajo de Ángel Pérez y José Gimeno Sacristán (1988) se expone un esquema, que entienden superior del anterior, agregando un tercer elemento que lo denominan: ideología, pensamiento y conducta personal. Compuesto por la experiencia personal, la cultura intelectual y conducta en la vida cotidiana. Es decir que el docente actúa según una construcción propia y subjetiva que se nutre de diversos elementos, esto es importante, en tanto que, las teorías de formación pedagógica no tienen incidencia si no se transforman en herramientas para la reflexión.

1.2.1.2. PRECISIONES ACERCA DE LAS TEORIAS IMPLÍCITAS

En el trabajo de Ana Vogliotti (2004)¹³ se brindan precisiones acerca de las teorías implícitas, diferenciando tres niveles. En primer lugar, el superficial o explícito, que son las que se ponen en juego en cada situación cotidiana, juicios, predicciones, interpretaciones de las cuales el sujeto es consciente. En el segundo nivel, tienen lugar las denominadas teorías de dominio, las cuales están conformadas por representaciones que se activan frente a contextos que pertenecen a algún ámbito de conocimiento, son menos

¹³ VOGLIOTTI, Ana. “Concepciones de la enseñanza de formadores de profesores”. Universidad de Río Cuarto. Córdoba. [en línea] 2004. Disponible en URL: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/050.htm - Fecha de consulta: 11 de julio del 2012.

“Para Pozo (2001, Pozo y Gómez Crespo, 1998; Pozo, 1997) en las representaciones de los sujetos pueden diferenciarse al menos tres niveles: a. Un primer nivel superficial o de respuestas explícitas: conformado por un conjunto de predicciones, juicios, interpretaciones, acciones y verbalizaciones que el sujeto realiza sobre las situaciones que enfrenta. Son respuestas elaboradas ad hoc frente a demandas contextuales específicas. Responden a rasgos representacionales de los modelos mentales. Es el nivel más accesible, conciente, explícito o inmediato y tiene un carácter situacional. b. Teorías de dominio: constituidas por un conjunto de representaciones diversas que los sujetos activan en diferentes contextos que pertenecen a un dominio o ámbito de conocimiento. Proporcionan los rasgos invariantes de los modelos mentales situacionales, pero son menos concientes y explícitas y más estables que éstos. Se infieren a partir de las acciones, verbalizaciones o predicciones del nivel anterior. c. Teorías implícitas: son representaciones mentales constituidas por un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información que determinan, a la manera de un sistema operativo, la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información. Tienen un carácter más general y estable que las teorías de dominio y las formatean de diferentes maneras. Las restricciones que imponen las teorías implícitas tienen que ver con principios subyacentes tanto a ellas como a las teorías científicas, que son por lo tanto, los que se deben modificar para que se operen verdaderos cambios conceptuales. Estos principios son de tres órdenes: epistemológicos, ontológicos y conceptuales. Los epistemológicos se refieren a supuestos implícitos sobre las relaciones entre nuestro conocimiento y el mundo, sobre la naturaleza del conocimiento y sus procesos de adquisición y cambio; los ontológicos, remiten al tipo de entidades desde los que se interpreta el conocimiento y los conceptuales son formas de estructuración y organización de los conceptos de la teoría. Los formatos representacionales de las teorías varían según el tipo de demanda y según los contextos de uso.” (VOGLIOTTI, 2004: 3)

conscientes que las anteriores. En el tercer y último nivel, están las teorías implícitas, que son representaciones mentales construidas por el sujeto, son más estables, pero consistentes a nivel pragmático y con distinto grado de consistencia,¹⁴ por lo general, son inconscientes y se rigen por tres principios.

Los principios que poseen las teorías implícitas son: *Epistemológicos*: que hacen referencia a la relación del conocimiento con el mundo, la naturaleza del conocimiento y los procesos de adquisición. *Ontológicos*: que se refieren a tipo de entidades, desde los que se interpreta al conocimiento. *Conceptuales*: que son las formas de estructuración y organización de los conceptos.

Las teorías implícitas constituyen más que una base de datos para el sujeto, son estructuras consistentes con las cuales se apoya para la toma de decisiones,¹⁵ por lo cual son fundamentales de tener en cuenta en la formación docente.

¹⁴ VOGLIOTTI, Ana. "Concepciones de la enseñanza de formadores de profesores". Universidad de Río Cuarto. Córdoba. [en línea] 2004. Disponible en URL: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/050.htm - Fecha de consulta: 11 de julio del 2012.

"La consistencia de las teorías puede depender también del contenido de las mismas". *"En este sentido tal vez no todos los conocimientos cotidianos o todas las teorías de dominio tengan el mismo grado de consistencia."* (GÓMEZ CRESPO y POZO, 2001: 444). *Estas variaciones pueden vincularse con el origen de las concepciones. Es decir, los núcleos del conocimiento cotidiano de origen sensorial son de gran utilidad para organizar y predecir situaciones en la práctica (implicando representaciones "encarnadas") o vinculadas a la información que nuestras estructuras corporales permiten extraer del mundo; en tanto otras concepciones por su origen más teórico (escolar) no alcanzan esa relevancia en la interacción con los objetos cotidianos.*" (VOGLIOTTI, 2004: 5)

¹⁵ VOGLIOTTI, Ana. "Concepciones de la enseñanza de formadores de profesores". Universidad de Río Cuarto. Córdoba. [en línea] 2004. Disponible en URL: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/050.htm - Fecha de consulta: 11 de julio del 2012.

"Los sujetos utilizan las teorías implícitas para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y tomar decisiones. Son producto de la construcción del mundo a través del cuerpo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; pero también tienen un origen cultural en tanto se construyen en formatos de interacción social y comunicativa." (POZO, 2001; POZO y GÓMEZ CRESPO, 1998; POZO 1997)" (VOGLIOTTI, 2004: 4)

En el trabajo de Ana Vogliotti y Viviana Macchiarola (2003), “*Teorías implícitas, innovación educativa y formación docente*”, las autoras argumentan acerca de los diversos enfoques que conviven en el campo de las teorías implícitas. Para Rodrigo (1993) los dos planos que intervienen son el psicológico y el sociológico, en cambio para Claxton (1984), son “teorías personales” que se desarrollan tanto en el ámbito de las experiencias como en el simbólico o verbal.

Las variantes señaladas son algunas de las discusiones que se plantean en el campo de las teorías implícitas que exceden el presente trabajo. Las autoras destacan las siguientes características esenciales de las teorías: tienen un *carácter teórico*, porque son de naturaleza abstracta, estable, independiente del contexto, poseen cierta organización interna, estructura y sistematicidad. Por otro lado, tienen un *carácter implícito* dada la inaccesibilidad a la conciencia, sin embargo, para algunos autores el grado de accesibilidad tiene que ver con las posibilidades de comunicabilidad de las teorías, a lo cual, autores como Rodrigo (1984) contraponen la necesidad de crear las condiciones para que sea posible la reflexión y comunicación de las teorías. Postura que abre un campo interesante para la formación docente ya que supone modificaciones y cambios posibles de realizar a largo plazo, mediante el análisis sistemático y el diálogo. También el *nivel de creencias* que surge en la toma de decisiones, cuando la demanda es pragmática, supone un punto de vista personal, son de carácter implícito. Por último, la *variabilidad cognitiva*, lo cual significa que las personas dan diferentes respuestas según los momentos y contextos, aunque tiene sus límites ya que se advierte que, en determinados escenarios, las personas mantienen visiones compartidas.

Las autoras señalan que son tres los procesos de transformación de creencias de los docentes. *La*

reestructuración teórica, que se refiere a adoptar nuevos supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales, para interpretar los escenarios y construir formas de organización y estructuración del conocimiento. La *explicitación progresiva* de las teorías, es decir, la redescrición representacional que implica diferentes niveles y formas de explicitación. Esto último se vincula a la teoría de los niveles de Karmiloff-Smith (1992) y Pozo (2000) quienes distinguen varios niveles. En el primero, las teorías son inaccesibles a la conciencia del sujeto, no puede aún informar sobre ellas, en el segundo, se pueden definir, son accesibles a la conciencia pero tampoco se pueden explicitar, lo cual ocurre recién a partir del tercer nivel. Para su explicitación se requiere una tarea metacognitiva, un uso más formalizado de lenguaje y la interacción social. La *integración jerárquica* de las representaciones implícitas a medida que son redescritas en los nuevos sistemas de representación explícitas, implica un complejo proceso de reconstrucción con una mayor potencialidad explicativa.

1.2.1.3. RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS TEORIAS IMPLÍCITAS

Un estudio sobre las teorías implícitas que subyacen en los docentes, tiene la pretensión de explicitar de qué manera se

Lic. Laila Emilia Daitter
licdaitter@gmail.com

conectan los conocimientos subjetivos, construidos desde el acervo cultural, con las teorías adquiridas en su formación profesional dentro de un contexto regional.

Las investigaciones de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) tales como: *“Las teorías implícitas infantiles sobre los seres vivos”*; *“Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo”*; *“Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza”*, ponen de relieve las teorías en relación al sistema cognitivo individual que se construye sobre la base de experiencias que se suceden dentro de un grupo y de una clase social. Es decir, que las teorías implícitas se consideran: *“Representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales.”* (RODRIGO, RODRÍGUEZ y MARRERO, 1993: 52) El supuesto relevante del uso del término teoría en las investigaciones mencionadas, es que se considera que en los niños, en adultos y en los expertos está la posibilidad de elaborar teoría, con sus grados y contenidos diferentes.

Claxton (1987) señala que el hombre de la calle tiene la capacidad de elaborar teorías y conlleva una similitud con los científicos. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), retomando a Claxton (1984) y Pozo (1992), señalan que las teorías personales deben ser útiles y las científicas deben ser ciertas. Desde esta propuesta de investigación preocupa la intersección entre las formas peculiares que toman las creencias de los docentes en el contexto de la práctica educativa y las teorías construidas que subyacen. En la tensión que supone este encuentro, se producen anudamientos para interrogar: *¿De qué manera las teorías implícitas se vinculan a las relaciones interpersonales? ¿Qué teorías implícitas subyacen en la construcción de las relaciones interpersonales? ¿Cuáles son las características que adquieren las relaciones interpersonales?*

Se considera en este trabajo que las teorías se construyen a partir de diversos elementos que se integran, tales como: la biografía de cada sujeto, la formación recibida, la cultura escolar. El docente, en el desempeño de su profesión, da respuesta a las demandas con todo ese acervo.

Esto conlleva un dinamismo en la acción que se expresa en la invención de rutinas y experiencias que el maestro incorpora a su sistema cognitivo. La estructura que se compone es lo que da sentido a la tarea, vale decir aquí que, para los profesores:

“Las teorías implícitas son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica.” (RODRIGO, RODRÍGUEZ y MARRERO 1993: 245)

Es decir que sintetizan un conocimiento práctico que se basa en experiencias personales que suceden al sujeto dentro de una determinada cultura, pero es importante señalar que:

“Las experiencias pueden tener naturaleza diversa: Experiencias directas de conocimiento del objeto o compartidas con otros en situaciones de la vida diaria. Experiencias vicarias obtenidas por medio de la observación de otros. Experiencias simbólicas canalizadas lingüísticamente, por ejemplo, por medio de lecturas, conversaciones, asistencia a charlas, etc.” (RODRIGO, RODRÍGUEZ y MARRERO 1993: 52)

Por lo tanto, adquieren relevancia los contextos interactivos donde se realizan las prácticas y actividades culturales, como así también, el contenido de las teorías que el sujeto induce a partir de tales experiencias.

Una de las características esenciales de las teorías implícitas es que subyacen, como en el detrás de escena, esto es que se relaciona más como un no-saber que como un saber, por lo cual,

realizar conexiones entre las acciones y las teorías sostenidas requiere de un esfuerzo reflexivo que se puede realizar con otros:

“Nos estamos refiriendo a un tipo de concepciones que sólo pueden ponerse en evidencia con la ayuda de otras personas compañeros del equipo de trabajo, formadores de profesores, investigadores, etc.”
(POLANYI, 1967, citado por PORLÁN, RIVERO, MARTÍN DEL POZO, 1997: 5)

Un ejemplo citado en la investigación didáctica de Rafael Porlán, Ana Rivero y Rosa Martín del Pozo (1997), ilustra el no saber qué sucede en la intersección de las acciones y teorías con el siguiente ejemplo: cuando un profesor centra la enseñanza en la transmisión oral, no sabe que subyace la idea de que la mente está en blanco. Por lo cual, el alumno escucha, retiene y memoriza la información que le brinda el profesor. Cuando el alumno no aprende, es porque falta estudio o no tiene una inteligencia suficiente o, se le atribuirá a diversos problemas externos. Se podría decir que investigar las teorías implícitas en el campo de la formación docente, constituye un desafío por el dinamismo que supone su finalidad, que es, según sus referentes, la siguiente:

“La finalidad de la investigación sobre las teorías implícitas de los docentes es convertir en explícitos y visibles los marcos de referencia por medio de los cuales cada docente percibe y procesa la información.”
(CLARK y PETERSON, 1997: 518)

Se agrega además, que sobre las teorías implícitas hay aún muchos interrogantes pendientes de responder, como por ejemplo:

“Cómo se representan las teorías implícitas, de qué modo se organizan sus contenidos, cómo se utilizan para hacer frente a las

Lic. Laila Emilia Daitter
licdaitter@gmail.com

demandas ambientales, por qué estas teorías no son accesibles a la conciencia, qué función desempeñan en el sistema cognitivo, y por último, cómo se construyen y modifican como fruto de la experiencia.” (RODRIGO, RODRÍGUEZ y MARRERO, 1993: 13)

Es por ello, la importancia de realizar investigaciones que intenten dilucidar las teorías que se traducen en modelos pedagógicos que adoptan los docentes de la región.

1.2.2. LAS TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA PREDOMINANTES EN LA ACTUALIDAD

Se considera oportuno destacar que en este apartado se enumeran las teorías que predominan en general, según estudios internacionales. Sin embargo, cabe aclarar que de ninguna manera se excluyen las teorías que surgen en el ámbito regional y que aparecen en el análisis final de la investigación.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) retoman el análisis sobre las concepciones sobre la enseñanza, realizado por Marrero (1988) donde se detectan, cinco teorías que predominan en el tiempo: Tradicional, Tecnológica, Activa, Constructivista, Crítica. Cada una de las cuales se caracterizan según la concepción de conocimiento, de aprendizaje, el tipo de gestión (organización y disciplina), la programación, la interacción profesor/alumno y agrupamientos, la utilización de los medios, la evaluación, la enseñanza en general, el rol del profesor, el

papel del medio social. A continuación se sintetiza un breve panorama de las mismas:

- a) La Teoría Tradicional: se caracteriza esencialmente porque considera que el conocimiento se adquiere por un proceso separado de la tradición cultural, que el aprendizaje es receptivo, pasivo, memorístico y que la motivación es externa. La gestión está centrada en el profesor, la interacción entre profesores y alumnos es jerárquica, los medios utilizados son el texto único, la evaluación de acuerdo al rendimiento, exámenes constantes, la enseñanza está centrada en el verbalismo con base en la tradición moral. El profesor es un eje activo, se lo considera la fuente del conocimiento y el medio social está ausente.
- b) La Teoría Tecnológica: considera al conocimiento de tradición científica, de racionalidad tecnológica. El aprendizaje se considera individual, con base conductista. La gestión está centrada en el profesor y es competitiva. La programación es lineal y estructurada. La interacción es jerárquica e individual. La enseñanza tiene base conductista, utilitaria y eficaz. Se considera al profesor como un técnico independiente y la escuela debe responder a las exigencias del medio social.
- c) La Teoría Activa: se base en una concepción de aprendizaje donde el alumno es activo, la gestión es negociada entre el maestro y el niño, la programación es una guía, la interacción está dirigida al pequeño grupo, se utilizan medios variados. El profesor se transforma en orientador y moderador activo.
- d) La Teoría Constructivista: considera que el conocimiento es un proceso integral. El aprendizaje se da en la interacción entre el individuo con el grupo y es por descubrimiento. La gestión está centrada en el alumno, se realizan asambleas y

tiene una base cooperativa. La programación es flexible, abierta y variada. La interacción es tanto dentro como fuera de la clase, en el pequeño grupo como en el gran grupo. La evaluación es cualitativa, con pocos exámenes. La enseñanza se basa en investigaciones en psicogénesis. El profesor es un artista que trabaja en equipo. Se considera al medio social en constante intercambio.

- e) La Teoría Crítica: considera al conocimiento como doctrinal, el aprendizaje es colectivo mediante la interacción. La gestión está centrada en la asamblea y es cooperativa. La interacción entre el alumno y el profesor es igualitaria dentro y fuera del grupo de la clase. La enseñanza tiene su base en la teoría crítica y se considera como reproducción social, donde el profesor es el ideólogo. El medio social determina la conciencia.

A modo de ejemplo, se exponen algunas frases textuales, que aluden a determinada teoría y fueron elaboradas por Marrero (1988):

“Es conveniente proporcionar a los alumnos premios y castigos para que estudien más.”
(TEORÍA TRADICIONAL)

“El mejor método es aquel que permite conseguir más eficazmente el objetivo perseguido.” (TEORÍA TÉCNICA)

“El alumno aprende mejor ensayando y equivocándose.” (TEORÍA ACTIVA)

“El conocimiento es el resultado de una construcción que el sujeto va haciendo con el medio.” (TEORÍA CONSTRUCTIVISTA)

“El libro de texto funciona como transmisor de la ideología dominante.” (TEORÍA CRÍTICA) (RODRIGO, RODRÍGUEZ y MARRERO, 1993: 133)

Los enunciados son elaborados a partir del diálogo con los profesores teniendo en cuenta algunos procedimientos de gran precisión.

En el presente trabajo de investigación sobre teorías implícitas en los vínculos entre docentes y alumnos en la Ciudad de Corrientes, se adaptan procedimientos para la elaboración del cuestionario de creencias, los cuales, atendiendo a cuestiones de factibilidad y acceso, se reducen a entrevistas en profundidad. En el diálogo con los docentes se visualizan enunciados vinculados a creencias religiosas que permiten inferir una inédita teoría de la enseñanza que predomina en la región, la misma se desarrolla más adelante en este trabajo.

El enfoque de Dermeval Saviani (1983) acerca de "*Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina*", clasifica en dos grupos a las teorías. En el primer grupo, se encuentran las teorías denominadas no-críticas, ya que consideran a la educación como autónoma y buscan comprenderla a partir de ella misma. Se ubican en este grupo aquellas que entienden que la educación es un instrumento de igualación social, por lo tanto, de superación de la marginalidad. Se entiende a la sociedad como armoniosa, tendiendo a la integración de sus miembros. La marginalidad es una distorsión y la educación se concibe como instrumento de corrección de las distorsiones. La educación, se constituye como una fuerza homogeneizadora que tiene por función reforzar los lazos sociales, promover la cohesión y garantizar la integración de todos los individuos.

Dentro de ellas, se encuentran: la teoría tradicional y la escuela nueva o activa. La *teoría tradicional* tiene como finalidad difundir la instrucción, transmitir los conocimientos acumulados por la humanidad y sistematizarlos. Está pensada para el ignorante, concepto ligado a la marginalidad. El centro

es el docente quien organiza la clase, debe estar bien preparado, saber exponer la lección. La escuela transmite la herencia cultural a los alumnos y ellos deben asimilarla, sin embargo, no todos ingresan ni todos tienen éxito.

La *teoría activa de la escuela nueva*, supone que el marginado ya no es el ignorante sino el rechazado. Es decir que se piensa que alguien está integrado no cuando es ilustrado sino cuando es aceptado por el grupo. Algunos ejemplos dan cuenta de que esta pedagogía surge por la preocupación por los anormales, tal como dan cuenta Decroly y Montessori, exponentes de esta teoría. Se produce una bio-psicologización de la sociedad, educación y escuela. Surge el concepto de diferencialidad que implica que todos los individuos son únicos e irrepetibles.

La educación cumple con la igualación social cuando se logra la adaptación del individuo por medio de la aceptación de los demás, la aceptación y el respeto mutuo por la individualidad.

La cuestión pedagógica se desplaza del intelecto hacia el sentimiento, del aspecto lógico, al psicológico, de los contenidos cognitivos hacia los métodos y procesos pedagógicos, del profesor hacia el alumno, del esfuerzo hacia el interés, de la disciplina hacia la espontaneidad, de la directividad hacia la no-directividad, de la cantidad hacia la calidad, de la pedagogía hacia la inspiración filosófica basada en la ciencia de la lógica hacia la inspiración experimental, basada en la contribución de la biología y la psicología.

Surge de allí el lema: *“aprender a aprender”*, la organización cambia, la escuela agrupa a los alumnos según su interés, el profesor estimula, orienta pero la iniciativa es de los alumnos. El ambiente estimula con materiales didácticos, surgen los pequeños grupos como condición para que el docente

conozca individualmente a cada uno de ellos. El clima es alegre, movido, bullicioso y multicolor.

Para el autor, esta corriente tuvo consecuencias negativas en tanto que provocó problemas en la disciplina, despreocupación por los conocimientos y lo más preocupante, la rebaja del nivel de la enseñanza destinada a las clases populares cuando la escuela era el único medio de acceso al conocimiento.

La *teoría tecnicista*, surge inspirada en el presupuesto de neutralidad científica, inspirada en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad. Desde esta teoría se intenta que el proceso educativo sea ordenado, objetivo, operacional y parcelado. Es decir que se busca una organización racional que minimice las interferencias subjetivas. Surgen las especializaciones y los técnicos. La organización es lo más relevante, dejando en un segundo plano al docente y al alumno, los cuales tienen el rol de ejecutores de un proceso. Son los especialistas los habilitados para coordinar, planificar y controlar, tal organización se transforma en la garantía de eficiencia que compensa deficiencias y maximiza los efectos de intervención del maestro. Es aquí donde el marginado será el incompetente y constituye una amenaza para el sistema. Lo que importa es *“aprender a hacer”*.

Los efectos de esta teoría fueron en primer lugar el sometimiento de los maestros a rituales sofocantes y se impidió el trabajo pedagógico con una escasa enseñanza, una creciente burocratización, generó discontinuidad, heterogeneidad, fragmentación y aumentó la deserción y la repitencia.

En el segundo grupo se ubican aquellas teorías que entienden a la educación como instrumento de discriminación social y factor de marginación. Se concibe a la sociedad marcada por la división de clases antagónicas en donde la marginalidad es entendida como un fenómeno inherente a la propia estructura.

Se denominan teorías crítico-reproductivistas porque comprenden a la educación desde los condicionantes sociales determinados por la estructura socio-económica.

El autor reconoce tres: En primer lugar *teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica*, cuyos exponentes son Bourdieu y Passeron (1970) y sostienen que la acción pedagógica resulta una imposición arbitraria de la cultura de los grupos dominantes sobre los dominados. Para ejercerse, se necesita de la autoridad pedagógica, esto es un poder arbitrario. El trabajo que se realiza es de inculcación que debe durar lo suficiente para producir una formación durable, a lo que se denomina *habitus*, como producto de la interiorización de los principios de arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después del cese de la acción pedagógica.

En segundo lugar: *Teoría de los aparatos ideológicos del estado*, donde Althusser (1965) distingue ocho (8) aparatos ideológicos: el religioso, el escolar, el familiar, el jurídico, el político, el sindical, el de los medios de comunicación masivos y el cultural. Estos aparatos funcionan por la ideología y de forma secundaria por la represión.

El tercer lugar: *Teoría Dualista*, Christian Baudelot y Roger Establet (1968) denominan teoría de la escuela dualista porque los autores se empeñan en mostrar que la escuela pese a una apariencia unitaria y unificadora es una escuela dividida en dos grandes redes que corresponden a la división de la sociedad en dos clases: burguesía y proletariado. En la escuela se inculca la ideología burguesa, por lo tanto responde a sus intereses.

Saviani (1983) afirma que el desarrollo de tales teorías, si bien, ayudaron a visibilizar las cuestiones que subyacen al poder, también contribuyeron a crear un clima de pesimismo y de desánimo de los educadores.

1.2.3. REVISIÓN HISTÓRICA DE LOS VÍNCULOS ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS

A través del tiempo pueden percibirse los cambios que la escuela ha tenido respecto de la relación entre el maestro y el alumno. En el siglo XVII, el maestro debía mantener distancia e indiferencia¹⁶ frente a sus alumnos, ya que al representar el ideal humanista, encarna las virtudes, despertando la conciencia en sus alumnos de la búsqueda personal de respuestas.¹⁷ Este modelo tradicional era verticalista y el maestro estaba investido de autoridad para imponer las reglas.¹⁸ Para Marcel Postic (2000) se debería llamar *autoridad simbólica*, porque el maestro

¹⁶ PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar*. Buenos Aires. Editorial Colihue. Alternativa Pedagógica. 2010. “Es, también, a la luz de esta intencionalidad, donde hay que buscar la justificación de la disciplina escolar. El niño debe acostumbrarse a observar determinadas normas estrictas que le impidan librarse a su espontaneidad y sus deseos. El conjunto de normas y reglas de la escuela tradicional constituye una vía de acceso a los valores, al mundo moral y al dominio de sí mismo. Cuando estas normas y reglas sean transgredidas, el castigo hará que el transgresor vuelva a someterse a las exigencias generales y abstractas y renuncie a los caprichos y tendencias personales. Para actuar de acuerdo a estos principios, es necesario que los maestros mantengan una actitud distante con respecto a sus alumnos; según Alain, el maestro debe ser “insensible a las gentilezas del corazón”; Chateau, por su parte, es partidario de “una cierta indiferencia, al menos aparente.” (PALACIOS, 2010: 19)

¹⁷ POSTIC, Marcel. *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid. Editorial Narcea. 2000. “El maestro da así una imagen personal a la cultura e invita a su alumno a acceder a la conciencia de sí mismo, cuando le requiere, por tareas impuestas, para que encuentre una respuesta individual a preguntas fundamentales.” (POSTIC, 2000: 50)

¹⁸ SÁNCHEZ MARÍN, Francisco José; LLEDÓ CARRERES, Asunción; PERANDONES GONZÁLEZ, Teresa María. “La relación educativa en contextos de aprendizaje”. [en línea] (pp. 3). 2005. Alicante. Departamento de Psicología evolutiva y didáctica. Facultad de Educación. Universidad de Alicante. Disponible en URL: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19005/3/FranciscoJ._2.pdf - Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2012. “En los procesos de educación tradicional ha sido evidente, en el transcurso de la historia, la relación vertical entre el maestro y el alumno, donde el primero, más que un acompañante de procesos, ha representado una posición de poder evidente a través del ejercicio de su autoridad y su relación con el saber, asumiéndose como amo; por lo tanto, el alumno, debía repetir su modelo y sujetarse a sus reglas (BOHM, 1987; BREZINCA, 1990)”. (SÁNCHEZ MARÍN; LLEDÓ CARRERES y PERANDONES GONZÁLEZ, 2005: 3)

era percibido como representante de los valores que convenía a una élite, por lo tanto, el maestro encontraba en la clase su razón de ser y se afirmaba como persona. El diálogo era con los alumnos que reflejaban su posición y lo enaltecían en el marco de una relación meramente intelectual, donde el acto pedagógico no se mediatiza por el saber, sino que: *“Se establece del saber al alumno la mediación del enseñante que encarna el ideal humanista.”* (POSTIC, 2000: 49) Es allí donde las cualidades del maestro y el concepto de misión cobran relevancia.

Luego se produce el gran cambio a finales del siglo XIX con la corriente de la Escuela Nueva. Tal como señala Palacios:

“La relación poder-sumisión de la escuela tradicional es sustituida por una relación de afecto y camaradería que incluso se prolonga más allá de lo escolar.” (PALACIOS, 2010: 27)¹⁹

Esto significa que se comienza a valorar la capacidad terapéutica de los maestros y se enseña en democracia y solidaridad, por lo tanto:

“La relación maestro-alumno se ve profundamente modificada y la nueva dinámica que se establece entre los alumnos, como consecuencia de esa modificación, caracteriza en gran manera el espíritu de la nueva educación.” (PALACIOS, 2010: 28)²⁰

Jesús Palacios (2010) menciona a Rousseau, pasando por Wallon; Locke; Montaigne; Claparede; Pestalozzi; Froebel; Dewey; Montessori; Decroly; hasta Freinet y Piaget, los mismos sostienen la tradición renovadora con sus sucesivos cambios en la relación educativa con base en la libertad. Los maestros comienzan a inclinarse por una relación psico-afectiva con sus alumnos. Los pedagogos de la Escuela Nueva aportan elementos para la definición de un maestro “modelo” capaz de guiar el

¹⁹ PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. Buenos Aires. Editorial Colihue. 2010.

²⁰ PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar*. Buenos Aires. Editorial Colihue. 2010.

desarrollo de psicológico y moral desde una ética de respeto por el otro, en el marco de la creciente democratización de la escuela. Posteriormente, aparece la corriente de la no-directividad entre los que cabe destacar como referente a Carl Rogers, donde surgen los estudios sobre la relación docente-alumno y se desplaza hacia la relación entre iguales por considerar que el grupo aseguraba el funcionamiento y el aprendizaje de todo, considerando que la influencia del docente era apenas indirecta.²¹ Nuevos conceptos comienzan a renovar los enfoques en educación promoviendo el desarrollo de la afectividad, el amor, la emoción, como parte de la escuela sin dejar de lado el desarrollo intelectual y cognitivo.²²

²¹ POSTIC, Marcel. *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid. Editorial Narcea. 2000. *“La relación educativa apareció entre los temas privilegiados desde el momento en que la psicología, la psicoterapia, la corriente no directiva, suscitaron el interés y levantaron incluso pasiones. fue un periodo de descubrimiento de los fenómenos relacionales en las diversas situaciones humanas, desde la situación terapéutica a las relaciones en la empresa. (...) nos hemos centrado en el análisis de la relación maestro-alumno en el momento en que la corriente no-directiva y la corriente institucional desplazaban el estudio de esta relación en provecho de la relación entre iguales en el interior del grupo de la clase, haciendo alarde de un optimismo tal que el grupo parecía, a sus ojos, tener poder para asegurar él mismo la regulación de su funcionamiento y del aprendizaje de todo, y donde el acto educativo parecía ser una influencia indirecta ejercida por el enseñante; pero la paradoja era más que aparente, porque los diversos autores querían sobre todo desmontar los resortes globales de la relación pedagógica más corriente y descubrir sus fundamentos sociológicos y psicológicos.”* (POSTIC, 2000: 8)

²² SÁNCHEZ MARÍN, Francisco José; LLEDÓ CARRERES, Asunción; PERANDONES GONZÁLEZ, Teresa María. “La relación educativa en contextos de aprendizaje”. [en línea] (pp. 3-4). 2005. Alicante. Departamento de Psicología evolutiva y didáctica. Facultad de Educación. Universidad de Alicante. Disponible en URL: [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19005/3/FranciscoJ. 2.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19005/3/FranciscoJ.2.pdf) - Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2012. *“Con el “movimiento” de renovación pedagógica por parte de la “escuela nueva”, la “escuela activa” y la “educación progresiva”, entre otros, aparecen nuevas formas de relación donde el maestro es más un facilitador acompañante del alumno, que le permite desarrollar una actitud más dinámica, activa y creativa. Es precisamente con estos nuevos planteamientos que surge el concepto de “educación integral”, donde no sólo interesa el desarrollo intelectual y cognitivo; sino que se abre paso a la formación del ser, donde “lo humano” va cobrando una representación especial, de ahí que el amor, la afectividad y la emoción, vayan siendo tenidos en cuenta en el ámbito educativo. Aunque la afectividad y más específicamente las emociones se trabajaron a partir de la mitad del siglo XX, bajo los postulados de Maslow y Rogers entre otros (Maslow, 1975; Rogers, 1977), es en la década de los noventa donde la temática toma toda su fuerza, mediante el desarrollo de los*

Se desarrollan nuevos aportes de estudios sociológicos que demuestran la relación del poder de la clase dominante que impone una cultura utilizando los mecanismos de influencia ideológica a través del enseñante. La obra: “*La Reproducción*” de Bourdieu y Passeron (1977)²³ pone en relieve la relación educativa como un mecanismo social en el cual el docente es el mediador encargado de transmitir la cultura instituida,²⁴ por lo cual ejerce, lo que los autores denominan: “*violencia simbólica*”.

El cuarto y último eje, es el de las perspectivas latinoamericanas, cuyo principal exponente es Paulo Freire (1975), quien en su obra: “*Pedagogía del Oprimido*”, propone una educación liberadora, cuyas principales características son la criticidad, la actividad y la dialogicidad. Por lo tanto, se considera al maestro como mediador de un diálogo reflexivo capaz de despertar la conciencia crítica con lo cual, la relación educativa plantea objetivos emancipatorios.²⁵

En los vaivenes de la historia se reconocen cambios en la relación educativa, sin embargo, los mismos no mantienen una trayectoria lineal. Por lo tanto, en la actualidad, se pueden

conceptos de “inteligencia emocional” ó la irrupción de perspectivas humanistas y axiológicas, las cuales ha sido profundizado por diferentes autores (Alzina, 2002; Arbelaez, 2003). Así a la par de todo este desarrollo, ha tomado gran auge el “aprendizaje por competencias”, definidas como todo ese conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y procedimientos que posibilitan la realización efectiva y eficaz de una determinada acción en un contexto específico, de una manera autónoma y flexible (SPENCER, 1993; TEDESCO, 1995; UNESCO, 1976)”. (SÁNCHEZ MARÍN; LLEDÓ CARRERES y PERANDONES GONZÁLEZ, 2005: 3-4)

²³ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Editorial Laia. 1977.

²⁴ POSTIC, Marcel. *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales* Madrid. Editorial Narcea. 2000. “Los autores colocan en el centro de su análisis la relación pedagógica del papel desempeñado por el lenguaje, porque consideran el acto pedagógico como “acción de imposición o de inculcación de una cultura legítima.” (POSTIC, 2000: 20)

²⁵ POSTIC, Marcel. *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales* Madrid. Editorial Narcea. 2000. “En lo que el autor llama “la educación concienciante”, la relación de diálogo, indispensable para despertar a los sujetos, se establece con ocasión, no de la transmisión de un saber, sino de una acción de reflexión llevada en común.” (POSTIC, 2000: 57)

visualizar rasgos de otras épocas que perduran en los modelos de relación y varían según las diferentes regiones.

1.2.4. LAS TRADICIONES EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

A lo largo de los años, los docentes han adoptado diversos modelos, por la formación recibida en los profesorados, pero también, por haber sido educados en el sistema educativo como alumnos, por lo cual, se siguen transmitiendo las diferentes tradiciones pedagógicas, perdurando, en las escuelas, en el quehacer cotidiano. Sin embargo, en una época atravesada por nuevas demandas, las tradiciones se ponen en cuestión y la sociedad demanda su revisión. Se estima necesario explicitar las formas de tradiciones en formación docente, para comprender en qué medida han dejado su influencia a través de los años en la relación educativa. La investigadora Vilma Pruzzo de Di Pego (2002) si bien retoma de Davini (1997) las cuatro tradiciones, realiza un particular análisis según la realidad histórica de nuestro país:

1) La tradición académica, en nuestro país impacta bajo la creencia de que a un maestro le basta conocer y dominar su disciplina para enseñar. Se enfatiza la formación disciplinar a enseñar y a los contenidos, pero por otro lado, postula lo pedagógico desde una formación artesanal. Es decir que la

reflexión pedagógica, que resulta indispensable para la relación educativa, queda soslayada en el estricto campo académico, sin embargo, existen indicios de que en nuestro país se estrena una incipiente articulación teórico-práctica.²⁶

2) La tradición de eficacia social, intenta formar al docente como un técnico que aplique la teoría en la práctica, con una fuerte impronta positivista en que los resultados deben ser medibles y observables. En nuestro país impactan los resultados de investigaciones de tendencia conductista, realizadas en Estados Unidos. Aparece en la formación de los profesores la planificación y la definición de los objetivos. La labor del maestro consistía en “bajar a la práctica” un currículum prescripto.²⁷

3) La tradición desarrollista, en nuestro país adquiere para Pruzzo de Di Pego (2002) una marcada perspectiva psicopedagógica, centrada ya no en el enseñante, sino en el grupo. Este enfoque se postula como muy original para la época.

²⁶ PRUZZO de DI PEGO, Vilma. *La transformación de la Formación Docente*. Buenos Aires. Editorial Espacio. 2002. “Puede advertirse que la característica diferenciada en nuestro país respecto a la cultura académica del profesorado en Estados Unidos en los inicios del siglo, es la fe en los contenidos académicos **pero sin desvalorización de lo pedagógico, y como rasgo distintivo la inserción en la realidad del aula desde el primer año de la formación, inaugurando para el país la articulación teoría práctica**. Simultáneamente el discurso de una de las figuras emblemáticas de la pedagogía argentina, presentaba fundamentación semejante a la de Dewey respecto a la vinculación teoría práctica, otro argumento que aleja la formación de principios de siglo de la tradición academicista.” (PRUZZO de DI PEGO, 2002: 24)

²⁷ PRUZZO de DI PEGO, Vilma. *La transformación de la Formación Docente*. Buenos Aires. Editorial Espacio. 2002. “Se trataba, entonces de tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad (refiriéndose a la separación del contexto de producción curricular, reservado a los técnicos, del contexto de aplicación, encargado a los docentes), con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. En función de este modelo el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consistiría en “bajar a la práctica”, de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos. (DAVINI, 1997: 37)” (PRUZZO de DI PEGO, 2002: 32)

Se introducen, en nuestro país, los aportes de Piaget sobre el desarrollo cognitivo, social, moral y del lenguaje.²⁸

4) La tradición reconstruccionista social, apuesta a una escuela capaz de aportar al cambio social, con más justicia social, bregando por formar individuos críticos y capaces de analizar la realidad para cambiarla. Las figuras destacadas son Kilpatrick (1933, citado por LINSTON y ZEICHNER, 1993: 52, citado por PRUZZO DE DI PEGO, 2000: 36). Dewey (1952); Freire (1973); Giroux (1995); McLaren (1993). Señala Vilma Pruzzo que:

“Esta tradición estaría representada por los docentes militantes de principio de siglo que lucharon por la utopía de concebir la escuela en estrecha vinculación con el cambio social.”
(PRUZZO DE DI PEGO, 2002: 39)²⁹

Resulta esclarecedor el aporte de la autora a la visión de las tradiciones, ya que propone mirar las mismas en el contexto histórico situado en nuestro país, por lo cual cada una de ellas adquiere los matices que impone el contexto. Es así que resulta interesante la visión del “normalismo”, que, por un lado, es mirado como el “centro difusor de cultura y movilidad social y

²⁸ PRUZZO de DI PEGO, Vilma. *La transformación de la Formación Docente*. Buenos Aires. Editorial Espacio. 2002. “Relata Mercante que, como Anexos de su Seminario Pedagógico de la Facultad, se crearon la escuela graduada y el colegio secundario “pues disponíamos por la ley convenio, del Colegio Nacional y la Escuela Normal unos 3.000 alumnos, varones y mujeres, material respetable de estudio y trabajo” (MERCANTE, 1925: 102). De esta manera hay un doble distanciamiento de la perspectiva europea: su enfoque no es psicológico sino marcadamente psicopedagógico, a la vez que no se centra en el sujeto del aprendizaje sino en el grupo escolar con metodología de investigación también diferente.” (PRUZZO de DI PEGO, 2002: 34)

²⁹ PRUZZO de DI PEGO, Vilma. *La transformación de la Formación Docente*. Buenos Aires. Editorial Espacio. 2002.

a los maestros con roles sociales, enaltecidos por su entrega.”
(PRUZZO DE DI PEGO, 2002: 42)³⁰

Esto se contrapone con el carácter homogeneizador y de control de las masas incultas con el que se vincula al normalismo. La autora lo enmarca en los debates políticos de la época, entre el bloque de poder porteño, quienes se apoyan en la imposición del orden, apoyando el disciplinamiento y la homogeneización ideológica en desmedro del desarrollo del conocimiento y la formación de habilidades. En cambio, los sectores medios inmigrantes, sostenían que la educación debería ser un vehículo de movilidad social con el cual se aseguraran la subsistencia digna y, generaron un movimiento original inspirado en ideales filosóficos, democráticos, donde se esperaba que la escuela fuera el ámbito de formación de un sujeto político para el nuevo estado. Por lo tanto, proliferaban las revistas educativas, los ateneos, las conferencias pedagógicas consideradas herramientas intelectuales para la crítica y la reflexión, muy lejos del control del orden y disciplinamiento. Estas visiones están en el seno de la formación docente en nuestro país, subsistiendo a través de los años por la impronta que dejó el normalismo, ya que aún hoy, los docentes mencionan ejemplos vinculados al modelo del maestro normal rodeado del misticismo y heroísmo de entonces.³¹

³⁰ PRUZZO de DI PEGO, Vilma. *La transformación de la Formación Docente*. Buenos Aires. Editorial Espacio. 2002.

³¹ PRUZZO de DI PEGO, Vilma. *La transformación de la Formación Docente*. Buenos Aires. Editorial Espacio. 2002. “*En nuestra hipótesis, el normalismo no constituye una primera etapa histórica en la formación del magisterio sino se lo concibe como institución social en la que confluyen diferentes tradiciones educativas y que se singularizan en las Escuelas Normales, nacidas en 1870 (DIKER y TERIGI, 1997: 33). Es posible reconocer en su interior posturas antagónicas, que lo hicieron debatirse entre conflictos y coexistencias: positivismo-espiritualismo, ciencia-metafísica, investigación-fe, “homus economicus”, “homos patrioticus” (BRAVSLAVSKY, 1992) entre otros. A la vez albergó a liberales, socialistas, anarquistas, católicos, laicos. Alentamos la idea de que al trasladarse en 1969 la formación docente al nivel terciario y quitarle la función a la vieja Escuela Normal, se produce la desaparición legal del normalismo aunque subsiste mutilado porque sobrevive el*

Además de las tradiciones en la formación docente que orientan hacia las teorías que sustentan las prácticas docentes, es necesario tener en cuenta las miradas de las distintas disciplinas con sus enfoques particulares que nutren el análisis de las relaciones entre docentes y alumnos. Por la complejidad que supone el análisis, se entrecruzan los aportes de las tradiciones en el campo de la formación docente con los diversos enfoques en torno al tema de la relación docente-alumno.

1.2.5. LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El marco teórico del presente proyecto se basa en la perspectiva pedagógica en constante tensión, que se nutre de diversas disciplinas para la elucidación de los problemas de su campo. Se trata de una invitación al diálogo fecundo interdisciplinar, al modo de una conversación que implica el esfuerzo de encontrar puntos de conexión posibles, sin exclusividades, ni sometimiento de una disciplina sobre la otra, sino más bien se intenta reconocer los “*aspectos múltiples de una realidad compleja que no toman sentido sino son religados.*” (MORIN, 2010: 7)³² Las diversas miradas que

establecimiento institucional con su nuevo nombre, Escuela Normal Nacional Superior, resguardando simbólicamente el mandato fundacional: formar maestros.” (PRUZZO de DI PEGO, 2002: 45)

³² MORIN, Edgar. “Sobre la interdisciplinariedad”. Boletín nro. 2 del *Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires* (CIRET). [en línea] 2010. París. Disponible en URL:

envuelven la reflexión pedagógica promueve la unidad de sentido en el campo de la investigación de la realidad escolar. Señala Gabriela Diker (2007) que la enseñanza se encuentra rebasada por lo *indeterminado, múltiple y complejo*, lo cual requiere más que nunca un posicionamiento ético y una implicancia personal, lo que resulta fundamental tener en cuenta en los análisis de los diversos factores que influyen en la situación educativa. Tal implicación conlleva un saber que puede estar en forma implícita, es por esa razón que en esta propuesta de investigación, se privilegia la palabra del docente, cobrando relevancia la reflexión sobre el propio quehacer profesional, porque es allí donde se intenta un desciframiento, pero también pone a los propios actores, docente e investigador, en la situación de pensarse ambos a sí mismos, sin perder su condición y rol.

Semejante tarea responde al enfoque reflexivo donde:

“El conocimiento es un proceso dialéctico, los profesores/as construyen su propio conocimiento cuando se sumergen en una conversación, tanto con la situación, como con los supuestos que orientan su acción en ese escenario concreto.” (PEREZ GOMEZ, 1992: 421-422, citado por EDELSTEIN, 32-33)³³

cea.ucr.ac.cr/CTC2010/attachments/004_Morin,%20Edgar%20%20Sobre%20la%20interdisciplinariedad.pdfwww – Fecha de consulta: 13 de agosto de 2010. *“Hoy, hace falta tomar conciencia de este aspecto que es el menos esclarecido en la historia oficial de las ciencias y que es un poco como la cara oscura de la luna. Las disciplinas están plenamente justificadas intelectualmente a condición de que ellas guarden un campo de visión que reconozca y conciba la existencia de las relaciones y solidaridades. Más aún, ellas no están plenamente justificadas a menos que ellas no oculten las realidades globales. Por ejemplo, la noción de hombre se encuentra fragmentada entre diferentes disciplinas biológicas y todas las disciplinas de las ciencias humanas: el psiquismo está estudiado de un costado, el cerebro de otro, el organismo de un tercero, los genes, la cultura, etc.: se trata efectivamente de aspectos múltiples de una realidad compleja, pero que no toman sentido si no son religados a esta realidad en lugar de ignorarla.”* (MORÍN, 2010: 7)

³³ EDELSTEIN, Gloria. *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Editorial Paidós. Cuestiones de Educación. 2011.

Un recorrido exhaustivo da cuenta de los alcances del enfoque reflexivo a través del tiempo en diversos autores junto a: Stenhouse (1984); Fenstermacher (1989); Schwab (1974); Elliot (1987); Doyle (1986); Jackson (1988). Es este último quien investiga a través de técnicas cualitativas los significados de la actividad en las aulas desde un contexto complejo, por lo cual, el investigador asume una posición respetuosa de la práctica.

Se parte de la pedagogía como disciplina que propicia la reflexión desde la especificidad del campo, promoviendo un encuentro solidario con otras disciplinas que aportan a los significados de la realidad educativa actual. Se adhiere en este trabajo a lo que señala Ruth Sautu, (2010) cuando explica que:

“Es frecuente, no obstante, que una parte sustancial de la investigación en educación haya sido apropiada por sociólogos y psicólogos. Esto no significa que yo crea en las exclusividades disciplinarias, si creo que hay temas clave de la enseñanza y del aprendizaje que aun considerando las variables psicológicas y sociales, requieren la perspectiva de quienes son especialistas en educación. Personas con experiencia en el aula y en la construcción y sostenimiento institucional que simultáneamente manejan la problemática sustantiva de la educación.”
(SAUTU, citado por WAINERMAN y M. DI VIRGILIO (Compiladoras) 2010: 310)³⁴

Es decir que la intervención de la mirada de los educadores para lo educativo, es un reclamo de los metodólogos, especialistas e investigadores en ciencias sociales, ya que los investigadores que vienen del campo de la pedagogía, también insisten en investigar desde otras perspectivas. Tal como explica Carena, Susana (2010):

³⁴ WAINERMAN, Catalina; DI VIRGILIO, María de las Mercedes. (Compiladoras). *Capítulo: La investigación científica en educación de SAUTU, Ruth.* En: *El quehacer de la investigación en educación.* (pp. 310). Buenos Aires. Ediciones Manantial SRL. Universidad de San Andrés. 2010.

“En estos últimos años, en distintas universidades, se observa el incremento de investigaciones que aluden a la educación en contextos de pobreza. Estos estudios, en líneas generales, abordan la cuestión desde una perspectiva sociológica, lo que posibilita un mayor conocimiento de las variables de contexto que influyen en las condiciones de educabilidad, las características demográficas, las determinantes de situaciones de riesgo educativo, etcétera. Pocos estudios dan cuenta de esta realidad desde la perspectiva pedagógica o político-pedagógica.” (CARENA, 2010: 21)³⁵

Esto significa que no se trata de una cuestión de exclusividad disciplinaria, sino que la complejidad que suponen los avatares de la enseñanza y el aprendizaje reclama una especificidad que proviene del campo pedagógico; la carencia de esta mirada remite a una especie de orfandad de la que dan cuenta los investigadores. Se infiere, por lo tanto, que es la pedagogía la disciplina que introduce una dimensión transversal más amplia, capaz de dar sentido a la función docente para que la misma no quede en un trabajo operativo.

1.2.6. LA RELACIÓN EDUCATIVA SEGÚN DIVERSOS ENFOQUES

Se considera enriquecedor incluir las diversas miradas disciplinares sobre la relación docente-alumno, de modo de

³⁵ CARENA, Susana. *Educación y pobreza: alumnos, docentes e instituciones*. Córdoba. Editorial UCC. 2010.

entablar un diálogo resaltando las especificidades de cada enfoque. Cabe aclarar que este trabajo sólo señala algunas cuestiones sin pretensiones de un estudio exhaustivo que tal vez podría desprenderse del presente.

Se discriminan estudios sobre la relación docente-alumno desde cuatro enfoques: pedagógico, sociocultural, psicopedagógico y psicoanalítico.

1.2.6.1. ENFOQUE PEDAGÓGICO

Es la pedagogía la disciplina que introduce una dimensión más amplia, capaz de dar sentido a la función docente para que la misma no se transforme en un trabajo operativo. El accionar pedagógico supone la implicancia personal de sus actores cuyo análisis resulta insoslayable en el tratamiento de la problemática de la relación entre los maestros con sus alumnos. Todo lo que sucede en una institución educativa, en el encuentro entre el docente y el educando en una situación particular, exige una respuesta, que en muchos casos, genera impotencia y en otros, despierta la creación, moviliza la imaginación y brinda posibilidades. Sin duda que recuperar el discurso pedagógico permite introducir una dimensión más amplia no sólo capaz de dar sentido a la tarea de los educadores sino que es posible recuperar la identidad pedagógica.

El trabajo de Violeta Núñez (2005) acerca del vínculo, desde la pedagogía social, introduce el triángulo herbatiano y sostiene

tres elementos incompletos: sujeto de la educación, agente de la educación y contenidos. La base no se cierra, por lo tanto, está abierta a otros elementos que se incorporan. Acerca del sujeto de la educación, se señala que debe estar dispuesto a una cierta violencia simbólica para poder limitar los rasgos instintivos y encausarse. El agente educativo será quien deberá sostener el límite de modo tal de despertar al sujeto. Los contenidos, son aquellos bienes culturales que van a impedir que la relación educativa se transforme en mera burocracia, mientras el agente mantenga el vínculo con la cultura y permita que la misma circule entre los sujetos. Esto implica una profunda asimetría, además de interesar al sujeto y transformarse en el garante de actividades lo suficientemente interesantes para que el niño quiera resolverlas por sí mismo. Para Violeta Núñez (2005) el vínculo educativo:

“No es algo que se establece de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación. Bien por el contrario, se trata de un instante fugaz, tal vez sólo una mirada, pero que deja su marca.” (NÚÑEZ, 2005: 38)³⁶

Lo dicho trae consigo una premisa fundamental, que el vínculo no es estable. Es la reflexión sobre la fugacidad de los instantes donde es posible captar las señales que balicen el camino para la propia búsqueda de los vínculos. Sin embargo, existen condiciones para que el acto educativo se realice. En términos de Phillippe Meirieu (1998), retomado por Violeta Núñez (2005), es hacer lugar para cada cual, pero un lugar que sostenga al sujeto en sus intereses y motivaciones, es decir, que lo escuche. Además, es ofrecerle los medios necesarios para que el hecho educativo acontezca. Así también, supone tener claro que la educación no es una relación de posesión y que el acto

³⁶ TIZIO, Hebe. (Coordinadora) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Capítulo: El vínculo educativo*, de NÚÑEZ, Violeta. Barcelona. Editorial Gedisa. 2005.

educativo es una decisión personal de cada sujeto para superarse. Para ello es necesario que el agente de la educación renuncie al ideal y se disponga a la invención.

1.2.6.1.1. ACERCA DE LA FORMACIÓN DEL MAESTRO

Resulta oportuno ubicar en el campo de lo escolar aquello común que hace al lazo social, desde una perspectiva histórica. Silvia Finocchio (2009) quien indaga las huellas escritas en las revistas de los años del normalismo, que dan cuenta de la formación del maestro en la necesidad de homogeneizar el pensamiento, aludiendo a que la inspiración debía ser en “idénticas doctrinas” y que debían “sentir el mismo ideal”, aquello era lo común entonces y tenía sus raíces en una concepción Comeniana. Esta cuestión de homogeneizar el pensamiento, es explicitada por Vilma Pruzzo de Di Pego (2002) quien señala que:

“La utopía de instaurar una sociedad más igualitaria con ciudadanos capaces de defender sus derechos y participar en la vida cívica en un Estado democrático, en ese contexto el maestro es un militante para el logro de ideales políticos y sociales.”
(PRUZZO DE DI PEGO, 2002: 53)³⁷

La importancia de un maestro militante residía en la responsabilidad que asumía ante el aprendizaje; dice la autora

³⁷ PRUZZO DE DI PEGO, Vilma. *La transformación de la Formación Docente*. Buenos Aires. Editorial Espacio. 2002.

que eran maestros capaces de llevar a los alumnos en sus domicilios particulares para enseñarles, lo cual no es un detalle menor, sino que significa que el aprendizaje era responsabilidad claramente asumida por los maestros y, no había dimisión alguna al respecto. Señala además que, desde la perspectiva pedagógica-social, la función del docente es aquella que: *“brinda apoyatura y continente externo para que el alumno pueda apropiarse de un contenido cultural.”* (PRUZZO DE DI PEGO, 2010: 10) Esto lo denomina *“ayuda contingente”* y lo define como la acción del docente capaz de detectar los obstáculos en el aprendizaje: *“antes que se alcancen altos niveles de frustración que paralicen la actividad cognoscente.”* (PRUZZO DE DI PEGO, 2010: 24). Así también, explicita que desde esta perspectiva el vínculo es una estructura compleja de interacción no de tipo lineal, sino espiralada que incluye un sujeto, un objeto, su interacción, procesos de comunicación y aprendizaje. La autora explica que en el ámbito vincular que se gesta entre el docente y el niño cuando la maestra:

“Acepta o rechaza la tarea del alumno otorga significación a la experiencia. Y en ese ámbito vincular social, que es el grupo escolar, la significación que otorga el docente es leída por los alumnos en el proceso comunicacional de gestos, miradas, intercambios verbales y asumida por los otros.” (PRUZZO DE DI PEGO, 2010: 24)³⁸

Esto quiere decir que las modalidades de relación, se vinculan a las representaciones que sostiene el docente, por la significación que éste le otorga a las actitudes del niño y que generan una respuesta subjetiva.

³⁸ PRUZZO DE DI PEGO, Vilma. “Módulo Didáctica”. [en línea] Universidad de La Pampa. Disponible en URL: <http://es.scribd.com/doc/30829677/modulo-2-2010> - Fecha de consulta: 3 de abril de 2010.

1.2.6.1.2. EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Desde otro punto de vista, que surge de la psicología educacional, pero que han sido retomadas en la reflexión pedagógica, David Hargreaves (1979), define las relaciones interpersonales docente-alumno y las caracteriza, tanto desde la perspectiva del profesor, como desde la perspectiva del alumno. El autor afirma, luego de analizar diversas investigaciones; entre ellas las de Lewin; Lippit; White, que: “*son los alumnos quienes se adaptan al profesor y no a la inversa.*” (HARGREAVES, 1979: 134-136)³⁹ Es decir, que es el profesor quien tiene el poder y la iniciativa para definir la situación de aprendizaje. Se podría decir también que es el mismo sistema quien impone que un maestro esté al frente de la clase, es por lo tanto, quien detenta el poder y quien define el clima. El autor analiza diversas investigaciones de las cuales subraya características comunes a toda relación docente-alumno, tanto de la perspectiva del profesor como desde la perspectiva del alumno. Caracteriza los estilos de rol para poder estudiarlos, deja claro que los mismos se mezclan y son concluyentes. Desde la perspectiva del alumno, analiza el “*complacer al profesor*”, en tanto que el mismo ejerce las funciones de *evaluador* y *motivador*. Señala a estas dos funciones como claves en la relación docente-alumno.⁴⁰

³⁹ HARGREAVES, David. *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid. Narcea S.A. Ediciones. 1979.

⁴⁰ HARGREAVES, David. *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid. Narcea S.A. Ediciones. 1979. “*El problema básico de la aprobación es que tiene que ser personal. Cuando el profesor quiere aprobar o desaprobado los esfuerzos y realizaciones del alumno, es difícil que lo haga sin aprobar o desaprobado al mismo tiempo al alumno como persona. Cuanto más personal es la relación profesor-alumno, mayor es la carga de aprobación del feed-back. Dicho de otro modo: irónicamente, el frío profesor impersonal es el más capaz de ofrecer a los alumnos un feed back desprovisto de juicios de valor sobre la persona.*” (HARGREAVES, 1979: 187)

1.2.6.1.3. EL TACTO PEDAGÓGICO

Por su parte, Max, Van Manem (2004) desde una perspectiva pedagógica en el marco de la tradición hermenéutica, va a hacer hincapié en que es el tacto pedagógico lo que produce influencia en los estudiantes, define “*solicitud pedagógica*” como “*un tipo especial de conocimiento*” (VAN MANEN, 2002: 13)⁴¹ que tiene como base “*una determinada forma de ver, escuchar y reaccionar ante un niño.*” (VAN MANEN, 2002: 17) Para el autor, la manera de actuar del docente, influye en los resultados de los aprendizajes. La cuestión del tacto, tal como lo enuncia el autor, es posible de percibir desde una observación en el marco de la tradición fenomenológica-hermenéutica, lo cual excede las posibilidades de este diseño. Sin embargo, el concepto de “*tacto*”, entendido como forma de ser y actuar con los niños, adquiere significación para orientar ciertos aspectos de la relación entre docentes y alumnos. El tacto cuenta con herramientas como: la palabra, el silencio, la mirada, el gesto, el ambiente, el ejemplo. Fruto de la reflexión pedagógica, es posible ver las manifestaciones: “*retrasando o evitando la intervención*”, es decir, cuando el docente sabe cuándo contenerse de intervenir, con “*receptividad a las experiencias del niño*”, por lo que el maestro evita tomar las situaciones como algo estándar y convencional y mira más allá de las perspectivas del adulto, es “*sensible a la subjetividad*”, por lo tanto, es el adulto quien acompaña al niño desde el lugar donde se encuentre, lo conduce. El tacto es una “*una influencia sutil*”,

⁴¹ VAN MANEN, Max. *El tono en la enseñanza: El lenguaje de la pedagogía*. The University of Western Ontario. Canadá. 2002. Traducción: Roc Filella. Barcelona. Paidós Ibérica S.A. 2004.

el trabajo del maestro está impregnado de sutilezas, tanto que no hace falta recurrir al señalamiento de los errores en público, es “*seguridad en las situaciones diversas*”, esto es lo que inspira confianza a los alumnos, es “*saber improvisar*”. Esto último es lo que transforma a un docente, en docente y no en un mero instructor.

Para el autor, los maestros que atienden niños en poblaciones en situaciones difíciles, en cuanto a recursos o, con desintegración familiar, ejercen una responsabilidad *in loco parentis*, que significa: “en lugar de los padres”, en cuanto a que sus responsabilidades pedagógicas se asocian a tareas de: “*consejeros, administradores escolares, psicólogos, trabajadores al cuidado de niños, etc.*” (VAN MANEN, 2002: 21)

1.2.6.1.4. EL PAPEL DE LOS AFECTOS DOCENTES

El estudio reciente realizado por Ana Abramowsky (2010) en nuestro país, expone las transformaciones en el vínculo educativo desde la mirada de “*Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*”⁴² aquellos que se consideran correctos e incorrectos, hurgando los detalles de la intimidad emocional y realizando algunas interesantes caracterizaciones de las figuras afectivas magisteriales que no son categorías cerradas, sino que son figuras amorosas que pueden coexistir entre sí, la autora destaca al menos siete (7) figuras y son las siguientes:

⁴² ABRAMOVSKY, Ana. *Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires. Editorial Paidós. Cuestiones de la Educación. 2010.

1) El “buen maestro” es aquel que posee competencia emocional y conocimientos de psicología, disciplina que señala que los maestros deben establecer lazos cercanos que les permita ver a las personas como seres individuales. La competencia emocional significa que los maestros:

“Deben apelar al afecto en tanto insumo para construir vínculos y normas que antes venían ya estructuradas. En este sentido, el afecto puede ser entendido como una vía para alcanzar una legitimidad que hoy -a diferencia de ayer- no está en el origen, ni garantizada.”
(ABRAMOVSKY, 2010: 158)⁴³

2) El maestro que tiene una entrega total al que llama vocación, por lo cual no es un trabajo más el de ser docente, sino que se distingue de las demás profesiones.

3) Las maestras de “antes”, los rasgos de abnegación, bondad, cuidado, atención, dedicación permanece en las prácticas afectivas docentes de hoy como modo de relación pedagógica materno-pastoral. Esta configuración perdura en el tiempo, en cambio se critica la rigidez y severidad también de antaño.

4) Los sentimientos “malos” deben regularse en nombre de la igualdad y a favor del derecho de cada uno a recibir calidez en el trato. Los sentimientos de amor los señalan como auténticos y personales.

5) Los maestros que quieren a aquellos supuestamente abandonados afectivamente por sus familias, es el maestro quien realiza una “compensación afectiva”.

⁴³ ABRAMOVSKY, Ana. *Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires. Editorial Paidós. Cuestiones de la Educación.2010.

6) Querer a los débiles, es un imperativo instalado que se apoya en una tradición asistencialista que se nutre de la caridad y la compasión. Este tipo de cariño no es “emancipatorio” sino que se torna opresivo para quien lo recibe.

7) Maestro afectivamente equitativo, que entiende la tarea con un carácter público de querer a todos por igual y esto se asume al aceptar el rol docente.

El trabajo de Ana Abramovsky es una descripción de situaciones subjetivas de los docentes con los alumnos. Las mismas constituyen una base para comprender ciertas constantes en la relación educativa, las cuales requieren de análisis y reflexión para el mejoramiento de los vínculos educativos.

1.2.6.1.5. LAS COMPETENCIAS RELACIONALES

Para revitalizar los vínculos educativos es necesario tomar conciencia por parte de los maestros. Respecto de esto, es que se revisa en este trabajo las carencias expresadas por los estudiantes de los profesorados. En el reciente estudio dirigido por Emilio Tenti Fanfani (2010)⁴⁴ se señala lo siguiente:

“Los aspectos que los estudiantes evalúan más críticamente tienen que ver con competencias relacionales tales como la capacidad de

⁴⁴ TENTI FANFANI, Emilio. “Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas”. [en línea] 2010. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Disponible en URL: cedoc.infed.edu.ar/upload/Investigacion_nacional_TENTI.pdf - Fecha de consulta: 8 de abril de 2013.

relacionarse con alumnos, padres, colegas, etc. (opinión negativa de casi un cuarto de los encuestados) y la capacidad de manejar conflictos, donde casi un tercio manifestó estar “mal o muy mal calificados”. Cabe señalar que el trabajo docente es típicamente relacional, de modo que los contenidos y la Didáctica, si no van acompañados de competencias sociales, corren en riesgo de no tener ningún impacto en la calidad de la enseñanza. La capacidad de relacionarse con los demás y manejar los conflictos constituye un requisito para construir la necesaria autoridad pedagógica, suscitar en los alumnos interés y la pasión por la cultura y al mismo tiempo construir un orden democrático en los establecimientos escolares. Por lo tanto, mejorar la formación en las competencias relacionales o sociales de los futuros docentes debe constituirse en un objetivo prioritario de la agenda de la reforma de la formación docente para los próximos años.” (TENTI FANFANI, 2010: 26)⁴⁵

Es decir que, la capacidad para relacionarse con sus alumnos y con los demás miembros de la comunidad educativa, así como la capacidad de resolver conflictos, son necesidades de formación urgentes, no sólo reconocida por los propios actores sino que también por quienes toman las decisiones para abordar este tema desde la agenda pública.

Este dato es muy importante para el desarrollo de este estudio, en tanto que está previsto indagar acerca de las necesidades de formación en el campo de las relaciones vinculares.

⁴⁵ TENTI FANFANI, Emilio. “Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas”. [en línea] 2010. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Disponible en URL: cedoc.infed.edu.ar/upload/Investigacion_nacional_TENTI.pdf - Fecha de consulta: 8 de abril de 2013.

1.2.6.2. ENFOQUE SOCIOCULTURAL

En el campo del aprendizaje fue Lev Vygotsky (1896-1934) quien consideró al individuo como el resultado de un proceso histórico y social, donde el lenguaje juega un papel esencial. Por lo tanto, se inaugura la idea de que el conocimiento se construye socialmente y la interacción social constituye un elemento fundamental.

En el campo de la investigación en ciencias sociales, el interaccionismo cobra relevancia en la investigación educativa, ya que constituye un giro importante en el papel que adopta el observador. Se denomina *interaccionismo simbólico* y con él, se inauguran nuevos modos posibles para pensar la conducta del individuo y sus formas de relacionarse; desechando la concepción de un individuo reducido a objeto sin capacidad de pensamiento, de interacción y de creación de significados. Algunos ejemplos característicos de *investigación interaccionista* son los estudios de David Hargreaves, quien se convierte en profesor del instituto con el fin de comprender el funcionamiento. Otro ejemplo de trabajo en la línea *interaccionista* en relación a lo escolar es el de Stephen Ball, destaca el autor *el primer día de clases* como un momento donde cada uno mide a su contrincante, mide la resistencia y el umbral de tolerancia el profesor, la obediencia y plasticidad de los alumnos.

“El desenlace de las relaciones conflictivas del primer encuentro, (...) decidirá la atmósfera posterior de la clase y las posibilidades de trabajar en ella.” (COULON, 1995: 86)

Lawrence Stenhouse, en la década de los setenta generó un movimiento de profesores-investigadores, consiguiendo aproximar los puntos de vista teóricos y prácticos. Woods y Pollard recomiendan un modelo de investigación educativa alternativo que “*exige trabajar con los agentes de cambio no acerca de ellos.*” (COULON, 1995: 96) Es decir que no es suficiente hacer descripciones de lo que se ve en las aulas, sino que es necesario crear un corpus de conocimientos que genere una epistemología común entre investigadores y profesores.

Entre las características esenciales del interaccionismo simbólico, está la importancia de las palabras utilizadas por el individuo, que son símbolos que vehiculizan significados. Este punto es crucial ya que determinan los modos de acción e interacción de las personas. Los seres humanos tienen la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de tener en mente al otro. En la interacción, ambos actores se influyen mutuamente, interpretando los símbolos con los que se comunican, lo que conlleva a la idea de que el individuo tiene la opción de elegir y no necesariamente acepta los símbolos tal como se los presentan en la sociedad.

Otra característica es la socialización e interacción, las cuales son dos ejes esenciales, ya que existen modos diferentes de concebir a la socialización, por un lado, puede considerarse a la misma como “*un proceso unidireccional donde el actor recibe información*” (RITZER, 1993: 239). Esta definición presupone a un individuo pasivo que responde a las órdenes. Por otro lado, para los interaccionistas, se trata de comprender a la socialización como: “*un proceso dinámico en el que el actor da forma y adapta la información a sus propias necesidades.*” (MANIS y MELTZER, 1978: 6) (Citado por RITZER, 1993: 239) Esto implica una intervención activa del individuo en su propia constitución como tal.

Otro aspecto a destacar de la perspectiva, es la cuestión del “*self*”, definido como la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto, es decir, que significa poder pensarse a sí mismo, lo cual conlleva la capacidad de desarrollar una mente reflexiva y en continua relación con otros seres humanos. Irving Goffman, desarrolla en su obra: “*La presentación en la vida cotidiana*” el enfoque dramaturgico a partir de que define el “*self*”, no como una posesión del individuo, sino como el producto de un efecto dramático, centrado en la actuación que hacen las personas para sus audiencias sociales.

1.2.6.2.1. GOFFMAN Y SU OBRA: LA PRESENTACIÓN EN LA VIDA COTIDIANA

En 1959, habiendo culminado sus estudios, publica su primera y más destacada obra: “*La presentación de la persona en la vida cotidiana*”. Esta obra contiene observaciones de los habitantes de una comunidad agrícola de las Islas Shetland, Escocia, donde entrecruza sus conocimientos de la antropología cultural y esboza el inédito enfoque dramaturgico. Goffman, toma elementos teatrales como: escenario, bambalinas, vestuario, expresiones faciales, componiendo un revolucionario análisis de los modos de presentación de las personas, toma ejemplos de intercambios entre personal de un hotel y los turistas; de un médico con su paciente, de las diferentes fachadas que se representan para la escena. La obra se divide en siete

partes que titula: *Actuaciones; Equipos; Las regiones y la conducta; Roles discrepantes; Comunicación impropia; El arte de manejar las impresiones; Conclusiones.*

Goffman, señala que todos los seres humanos representan un papel dramático en las escenas cotidianas. Es allí donde emite una imagen o “self” como producto de la escena representada, es decir, que el “sí mismo” no sería una cosa alojada en el cuerpo del individuo -self meadeano-. Sus estudios son un aporte superador respecto a las perspectivas tradicionales, ya que permite estudiar lo social desde el *modelo dramaturgico*, en tanto que, dicho modelo, brinda el correlato final a todas las posibles miradas de los establecimientos sociales. Goffman, señala cuatro enfoques que podrían producir nodos interesantes en el entrecruzamiento con el enfoque dramático: el *político*, que permite percibir los modos de circulación del poder describiendo las diversas puestas en escena; el *cultural*, donde se podría observar el mantenimiento de las apariencias y de las normas morales en tanto puestas a rodar, por ejemplo: en el comportamiento cortés; el *estructural*, se podría considerar las divisiones de status horizontales y verticales y los tipos de relaciones sociales que vinculan a los grupos; finalmente, el *técnico*, enfocado en la función de la eficacia para lo cual fue organizado el grupo.

Esto se sostiene bajo la premisa del autor de que: “*todo establecimiento social produce sus propias barreras perceptivas*”, de modo tal, que no todo lo que se realiza allí puede ser captado. Sin embargo, propone estudiarlos, tomando en cuenta que existe una puesta en escena, donde hay un público, lo cual implica que hubo previamente un detrás de escena, donde los actuantes se preparan y que no está a la vista de los extraños. El autor lo denomina: “*el manejo de las impresiones*” y, sostiene que detrás de las apariencias existe oculto un contenido balizado por actitudes y palabras que

conlleven significados. La mirada de Goffman acerca del desempeño de los individuos en las instituciones sociales, adquiere especial relevancia, ya que podría posibilitar el estudio de los avatares de la profesión docente en una época cargada de disrupciones. Explica el autor que:

“Cuando un individuo aparece ante otros, proyecta, consciente e inconscientemente, una definición de la situación en la cual el concepto de sí mismo constituye una parte esencial.” (GOFFMAN, 2006: 258)⁴⁶

Es decir que el “sí mismo”, no es para un traje que se coloca un individuo, sino que es necesario un medio que los produzca y son las instituciones sociales. Esto supone la capacidad del individuo para representar el papel profesional de maestro, médico, etc.

Se relacionan los tres campos de la teoría de Goffman: la personalidad individual, la interacción social y la sociedad. Se produce aquí un anudamiento con el *compromiso profesional*, ya que no se trata de representar un rol, sino que se compromete su propio yo, es decir, la propia imagen de sí mismo que lo constituye. Cualquier disrupción puede mostrar al investigador cómo se articulan los tres niveles mencionados por Goffman para enfocar la vida social. Insistiendo en las posibilidades de esta perspectiva para el abordaje de lo educativo podría pensarse el malestar docente por ejemplo, desde estas categorías de análisis.

En cuanto al manejo de las impresiones, el autor divide en dos los papeles que despliega el individuo, que cumplen distintas funciones: el de *actuante* y el de *personaje*. El individuo como personaje proyecta el sí mismo como una

⁴⁶ GOFFMAN, Erving. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires. Amorrortu. 1981. (HILDEGARDE B.; TORRES PERRÉN, SETARO, F.; Traductores). Trabajo original publicado en inglés en 1959. New York.

imagen de lo que quiere que los demás le atribuyan cuando está en escena, él y su cuerpo son la percha. El individuo como actuante tiene la capacidad de aprender el papel. Actuar tiene que ver con un juego entre la “*realidad y el artificio*”, es mediante este juego que el individuo es de acuerdo a lo que le exigen que sea.

El autor describe y desarrolla diversas categorías de actuación que exceden las intenciones de este trabajo, sólo a modo de ejemplo se presentan algunas escenas de lo educativo, donde podrían estar representados los modos de: actuantes cínicos y la idealización. Se denomina “*actuantes cínicos*” a aquellos actores cuyos auditorios no les permiten ser sinceros. El autor pone de ejemplo un vendedor de zapatos que no puede ser sincero acerca de cómo le queda el objeto al cliente. En el ámbito educativo podría señalarse que los docentes asumen una “*actuación cínica*” con los alumnos, el director con los docentes, los padres con los maestros y así, se podrían en enumerar otras interacciones. Vale aquí un ejemplo del ámbito de la educación: Hace poco una directora, de licencia en su puesto, se quejaba de la “*falta de sinceridad*” de los profesores, ya que cuando regresó como visita a la institución encontró a los mismos profesores defendiendo las reglas establecidas por el director suplente, totalmente opuestas a las que compartieron por consenso en la gestión anterior. Los profesores, como “*actuantes cínicos*” sujetos a los vaivenes del poder, actúan conforme a ello, asumiendo el papel que entienden les cabe.

La “*idealización*” es otro modo que para el autor consiste en que el actor ofrezca a los observadores la impresión que idealizan. Un ejemplo del ámbito educativo que podría ilustrar un montaje de escena típica que sucedió en una escuela con falencias edilicias visibles y en muy precarias condiciones. En una oportunidad, cuando la supervisora visitó la institución, se ordenó un despliegue de elementos puestos para escena: una

silla nueva, tazas, bandejas, café y masas, elementos que sólo fueron usados para el “*manejo de las apariencias*” frente a la autoridad.

Se pueden mencionar otros modos de actuación como la “*realización dramática*” que supone dar significación a otros de la tarea de un individuo. Hay personas que tienen talento para la acción, pero pueden no tener talento para mostrar que lo están haciendo bien. Entonces, algunas organizaciones delegan oficialmente esta función dramática en quienes son capaces de mostrar significación de la tarea, aunque no la hacen en realidad. En el capítulo dedicado a los equipos, se toma un ejemplo de la escena educativa que narra en qué medida la cultura escolar conforma un espíritu de cuerpo. El ejemplo apunta la necesidad expresada por los profesores acerca de que serían apoyados en caso de que un padre viniera a quejarse por algún motivo, al menos en la escena montada frente al mismo. Al igual que, como regla tácita, se encuentra la idea de que un profesor no puede disentir con su colega frente a sus alumnos, ya que deteriora la imagen de respeto.

Para Goffman, los integrantes de un establecimiento social se transforman en miembros de un equipo cuando “*cooperan entre sí para presentar su actividad bajo un aspecto particular.*” (GOFFMAN, 2006: 114) Asimismo, podrían pensarse las conductas vinculares de los maestros con sus alumnos, ya que el autor observa la importancia de describir las normas predominantes de decoro en las instituciones sociales, como la de “*aparentar que se trabaja*” o bien, una observación goffmaniana que remite a lo escolar, es la de tratar bien al alumno con elocuentes gestos cariñosos frente al padre, situación insostenible en un ámbito más íntimo. Esto conlleva un control del trasfondo escénico y un supuesto estrés extra, que implica sostener la puesta escénica entre el docente y el alumno.

En esta línea podría señalarse también la consideración que Goffman hace del rol del especialista, el del “especialista instructor”, que alude a la tarea de enseñar no sólo la impresión conveniente, sino el papel del futuro auditorio. Esta categoría de análisis puede apreciarse en la relación que se establece entre las practicantes, donde son observadas por la profesora y por la maestra, se suscitan situaciones muy incómodas porque tienen que demostrar qué aprendieron de las instrucciones dadas y dar cuenta acerca de cómo resuelven las dificultades que se le presentan.

La obra analizada, aporta riqueza en los detalles de una escena, en el capítulo: “Comunicación Impropia”, señala el autor una categoría que da en llamar: “connivencia burlona” y pone el ejemplo de cuando los alumnos cruzan los dedos al decir una mentira o sacan la lengua cuando la maestra no los mira. También, el “hacer dibujitos” u otros modos de evasión, indican un comportamiento de apariencias para hacer el papel de que se está atento.

Luego, en el capítulo sobre: “El arte de manejar las impresiones”, se observa nuevamente a los maestros en el aula y explica acerca de por qué las clases son desarrolladas de un maestro hacia el auditorio. Dice que la regla que en algunas escuelas se impone acerca de que ningún maestro debe entrar en el aula de otro mientras se da clases, supone que cualquier mirada impropia podría interferir en el desarrollo de su clase, ya que conoce los secretos estratégicos de la misma y puede revelarlos, entre otras observaciones, por lo cual, es necesario mantener estricto control acerca de esto.

1.2.6.2.2. LA PALABRA DEL MAESTRO

En nuestro país, Mancovsky, V. (2011) revela los efectos de la palabra del maestro en el proceso de interacción con sus alumnos, dice al respecto:

“Mediante explicaciones, consignas, correcciones, ordenes, retos, felicitaciones, consejos, bromas, ironías, comparaciones, expresiones de aliento y entusiasmo, las palabras del maestro se despliega en la interacción de la clase constituyendo un discurso singular.” (MANCOVSKY, 2011: 12)⁴⁷

Desde un estudio de caso en un primer grado aporta un análisis que explicita la propuesta pedagógica donde se vislumbran elementos de la enseñanza tradicional con elementos innovadores. Detecta en el discurso del estudio de caso de una maestra en un primer grado, una preponderancia de juicios de valor y de imperativos que dan cuenta de la asimetría en el vínculo docente-alumno, de los efectos de la palabra en el clima de control utilizando la interrogación, la repetición para sostener un ritmo de trabajo, que apure a los más lentos y frene a los más rápidos. Este interesante estudio demuestra cómo se construye un clima de control, a partir del discurso, con la presencia de imperativos permanentes referidos a las consignas del trabajo y a la sanción de la distracción en lo colectivo y a su vez, se entremezclan con palabras afectuosas para dirigirse en lo singular.

⁴⁷ MANCOVSKY, Viviana. *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires. Editorial Paidós. 2011.

1.2.6.2.3. EL OFICIO DE ALUMNO

Phillipp Perrenoud (2008) denomina el *oficio de ser alumno* a aquellos códigos, costumbres y actitudes que se aprenden sobre la marcha de la escolaridad y constituyen un “saber hacer” en el contexto de la organización institucional. Esto significa que el niño, en situación escolar, aprende algo más que letras y números, porque adquiere la habilidad de cómo hablar en la escuela, de qué manera dirigirse a los demás, entre otras cuestiones. Es decir que adquiere paulatinamente una formación acerca de lo escolar que no aparece escrito en el pizarrón, pero sí se encuentra implícito en la cultura institucional. Algunos autores señalan que estos aprendizajes tienen implicancias certeras en los resultados que obtienen los alumnos y, conjuntamente con los dispositivos de evaluación, constituye un condicionante clave para el éxito y el fracaso escolar. El autor señala que la escuela “fabrica” los juicios y jerarquías de excelencia escolar, independientemente de las intencionalidades del maestro.⁴⁸ Y hace hincapié en la importancia del contexto, ya que la acción pedagógica ocurre en el encuadre social del aula. Es por ello que, para la perspectiva adoptada, resulta importante definir el contexto en donde se desempeña el docente.

⁴⁸ PERRENOUD, Philipp. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Editorial Morata. 2008. “*El maestro, quiera o no, encarna la norma. No puede orientar a los alumnos en su trabajo y en sus aprendizajes sin formular, implícita o explícitamente, juicios de valor. Es difícil imaginar una acción pedagógica que no origine algún tipo de jerarquía informal. Sólo la enseñanza individualizada en grado extremo podría evitarlo; y es siempre que excluyera toda relación directa entre los alumnos.*” (PERRENOUD, 2008: 16)

1.2.6.3. ENFOQUE PSICOPEDAGÓGICO

Para el abordaje de este enfoque en el recorte de la relación entre un adulto y un niño en un contexto escolar se estima necesario en primer lugar, explicitar: ¿qué se entiende por escuela? Para responder a este cuestionamiento se retoman los conceptos vertidos por Silvia Schlemenson (1996) quien señala que la escuela se entiende como un “*espacio de transición*” entre lo público y lo privado, esto es así en tanto se constituye como síntesis de lo histórico, del pasado familiar, transformándose, la escuela, en un “*lugar de actualización, constitución y representación del campo social.*” (SCHLEMENSON, 1996: 53)⁴⁹ La salida del espacio familiar para ingresar en el espacio escolar, para un niño implica: “*un nuevo lugar*” donde se puede proyectar, desplegar, confrontar y modificar aspectos esenciales de la individualidad.” (SCHLEMENSON, 1996: 65)

Es decir que es una nueva oportunidad para construir su propio capital cultural de gran enriquecimiento psíquico que produce una tensión. Esto significa que es la escuela un espacio de posibilidad de encuentro con los otros, donde se inauguran nuevos vínculos y también nuevas exigencias al psiquismo. La autora plantea que el espacio familiar se funde con el escolar, de modo tal que las nuevas informaciones imponen la reflexión del sujeto. Es decir, que entender lo escolar como espacio de transición, supone el alojamiento de la cultura familiar que el niño trae consigo y que fue adquirido en sus relaciones parentales. Agrega que los recuerdos familiares acerca de sus propias experiencias se entrelazan con las expectativas acerca

⁴⁹ SCHELEMENSON, Silvia. *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires. Editorial Kapeluz. 1996.

del futuro del pequeño en el acto mismo de inscripción. Es por ello que resulta fundamental que la escuela conozca las representaciones sociales que se mantienen en la comunidad donde se encuentra la escuela, de modo que pueda interactuar con las demandas y promover la inclusión de las diferencias.

La autora cita la investigación de María Cimó (1996) de la cual se extrae como aporte que en alumnos con problemas de aprendizaje es fundamental la mediación del maestro, en tanto que es el maestro quien orienta hacia:

“La ruptura del encapsulamiento que el niño construye en el interior de la estructura familiar, por la inclusión de los compañeros como sujetos de confrontación y enriquecimiento por diferencia.”
(SCHLEMENSON, 1996: 44)⁵⁰

El valor que adquiere la pertenencia a un grupo, el sentirse reconocido, se constituye como modelo para un proyecto identificador. El sujeto confronta con otros y también con las oportunidades que brinda el docente con los espacios de escucha y de palabra, que ayudan a tejer la trama de relaciones sociales intersubjetivas. Así, de la confrontación con otros adviene el “yo”. Es muy importante señalar que: *“no se trata de la integración de aprendizajes grupales, sino de la construcción de reflexiones e hipótesis individuales.”* (SCHLEMENSON, 1996: 44). Esta afirmación tiene una importancia crucial en la función del docente como intermediario entre lo individual y en lo colectivo.

Ahora bien, se plantea en segundo lugar, ¿Cuál es el papel del docente desde este enfoque? La autora trata el papel del docente dentro del dispositivo de mediación pedagógica, lo denomina:

⁵⁰ SCHLEMENSON, Silvia. *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires. Editorial Kapeluz. 1996.

*“Triangulación intersubjetiva”, es la dinámica que se produce entre el adulto como **representante de la autoridad** y del capital cultural, el niño y el grupo de los alumnos de un grado. En el interior de dicha triangulación se constituye el lugar del semejante.*

*Por su dinámica, el niño se **discrimina** de sus compañeros a partir de la confrontación que entre ellos se produce y por las intervenciones del docente que las favorece.”*
(SCHLEMENSON, 1996: 44)⁵¹

El docente interviene regulando, desde la legalidad como representante institucional. Es la palabra, el instrumento por el cual los niños confrontan entre sí. El lugar que se propone para que lo ocupe el maestro, es de una legalidad que se instaura a partir del respeto por las diferencias, es decir, desde una gestión de la heterogeneidad de subjetividades que circulan en la escena escolar. Sin duda, el papel de mediador ayuda a la activación de la producción simbólica, para que pueda caber el despliegue intersubjetivo, esto lo ubica nuevamente en el lugar de “referente social”. Esto es interesante si se piensa que de este modo se restaura algo de la legalidad, atendiendo a que en los dispositivos mediáticos la información es desbordante y las condiciones de legalidad hay que crearlas. Por lo tanto, restaurar el papel mediador del docente se torna una vía indispensable.

Asimismo, la palabra es una herramienta para revisar en lo escolar, en tanto no debería silenciarse, al respecto, señala la autora que:

“Cuando se amplía la escucha, se abre la posibilidad de confrontar, de intercambiar experiencias e historias personales, instaurar la diferencia, establecer la duda, ampliar el espacio en el que el niño se encuentra y el del proyecto que va a construir. Hablar es una virtud y no un problema, abrir la escucha y

⁵¹ SCHLEMENSON, Silvia. *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires. Editorial Kapeluz. 1996.

atender a los decires y los supuestos es una de las funciones de la lógica profesional del maestro, quien activa mediante la escucha el ejercicio de su propia capacidad de aprendizaje. El problema del docente es el de los niños inhibidos y silenciosos, más que el de aquellos que opinan, aconsejan o relatan, pues en estos últimos el maestro reconoce que el proceso reflexivo de duda, de posicionamiento, está instituido sin necesidad de intervención del adulto.

*El adulto, eje de uno de los vértices del triángulo de las relaciones intersubjetivas, no participa de dicho posicionamiento de cualquier manera, sino **activando la discriminación de cada niño como distinto**, ofreciendo un lugar para el intercambio y la escucha e interviniendo como representante institucional del orden y capital cultural.*

No existe un “momento” ni un “espacio” especial para que el maestro escuche, intervenga y oriente a todos y a cada uno de los niños. Se trata de una atención permanente para el realce de comportamientos e hipótesis individuales significativas, que al articularlos con los del semejante producen movimientos individuales y transformaciones psíquicas enriquecedoras”. (SCHLEMENSON, 1996: 46)⁵²

Es decir que aquí la palabra es una herramienta que permite “*crear las condiciones*” para la recepción del otro como un otro y, para operar sobre los efectos dispersivos propios de la velocidad contemporánea. En este plano es que:

“El objetivo del trabajo del docente es el de lograr en algún momento una participación y posicionamiento diferencial de cada uno de sus alumnos.” (SCHLEMENSON, 1996: 48)

Tal afirmación supone crear condiciones para un espacio de la escucha, el intercambio, también agudizar la mirada, la

⁵² SCHLEMENSON, Silvia. *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires. Editorial Kapeluz. 1996.

práctica advertida del maestro y un posicionamiento ético acerca de la diferencia y las posibilidades de habilitación que brinda el docente para que cada sujeto pueda asirse de su lugar.

En tercer lugar, cabe preguntarse en este contexto y desde esta perspectiva: ¿Qué se entiende por aprendizaje? En palabras de la autora: *“Aprender es mucho más que saber. Es una forma de abrirse hacia el mundo, es participar de novedades, progresar, enriquecerse.”* (SCHLEMENSON, 1996: 11) Es decir que el aprendizaje implica complejidad, es por ello que se define al aprendizaje como:

“Un complejo proceso de transformación e incorporación de novedades, por el que cada sujeto se apropia de objetos y conocimientos que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan.” (SCHLEMENSON, 1996: 12)

La autora denomina investimento a aquello que el sujeto le otorga a los objetos, que expresa a su vez, el movimiento libidinal o el deseo para la búsqueda de placer. El desinvestimiento determina lo contrario.

Por ello, la disponibilidad que un niño tiene para aprender, revela la existencia de un deseo que activa los mecanismos de apropiación del conocimiento. Esto quiere decir que la cuestión del deseo es crucial en el aprendizaje y adquiere un grado de relevancia mayor que la cuestión de la capacidad intelectual.

Asimismo, el interés tiene estrecha relación con las huellas de historicidad que se imprimieron en las experiencias del sujeto. Esto es así, en tanto que las relaciones con sus padres, imprimen en el sujeto un modo de relación con la realidad lo cual conlleva a definir las diferencias individuales que cada uno posee para construir conocimiento, estas son formas singulares de captar la realidad de acuerdo a eventos históricos. Esto quiere decir que la capacidad para aprender no nace en la escuela, sino

que tiene su origen en las relaciones primarias de los sujetos, principalmente, del niño con su madre y con su entorno parental. Es la madre quien imprime en el niño las representaciones de su propia historia, que a través de ella se traducen las “voces parentales que la rodearon”. Al respecto, expresa la autora lo siguiente:

“Todas las madres inscriben en sus hijos una forma de ser, de comportarse, de amar, de desear, que potencia aquellos elementos que resultan significativos dentro de esta estructura parental, de ésta y no de otra, lo que transforma al cachorro humano en hijo y a la relación sanguínea en una relación filiante.” (SCHLEMENSON, 1996: 24)

Es decir, que la relación madre-hijo funciona con el atravesamiento del inconsciente y operan en ella las experiencias personales vividas por la madre. Asimismo, cuando la madre se ocupa de sus propios deseos, se produce un sufrimiento en el niño, que solo puede compensarse mediante la búsqueda de nuevos intereses y espacios.

La función del padre opera como separador de la madre, ayuda a constituir un segundo espacio, el de quiebre de certezas brindando lugar a las dudas acerca de los adultos, iniciándose un *“proceso de diferenciación y autonomía, de ingreso a un espacio diferente, el espacio social.”* (SCHLEMENSON, 1996: 29) Es por eso que la escuela podría funcionar como sostén ordenador si lo circunscribe en un espacio de autonomía, que potencie el aprendizaje, teniendo en cuenta que el exceso de autonomía no incrementa la libertad creadora, sino que estimula la desorganización psíquica, por lo tanto, dejar a los niños sin el reconocimiento de la existencia de una legalidad externa en relación con la cual organizarse, dificulta la oportunidad de reconstrucción de proyectos e ideales.

En cuarto lugar, se pondera, por la especificidad del enfoque, tratar en este trabajo algunos aspectos restrictivos de los procesos de simbolización y su posible conexión con el vínculo docente-alumno.

Se plantea como supuesto que cuando un niño no aprende dentro de un espacio escolar, el diagnóstico psicopedagógico y la investigación psicopedagógica realiza una ruptura con el ideal de niño, de institución educativa, de relación vincular docente-alumno, e interpelan hacia la búsqueda del caso por caso, lo cual aportan interesantes hallazgos que desde esta perspectiva, resultan fundamentales para tener en cuenta en la relación pedagógica.

Ahora bien, en primer lugar, para comprender cuáles son los procesos implicados en el sujeto que no aprende, se considera necesario analizar la complejidad del funcionamiento del aparato psíquico. Es por ello, que este apartado consta de dos partes: por un lado la explicitación de cómo funciona el aparato psíquico y por otro lado, algunos hallazgos de investigaciones, que, realizadas desde esta perspectiva, aportan al tema de los vínculos pedagógicos.

1.2.6.3.1. LA COMPLEJIDAD DE LA CONSTITUCIÓN SUBJETIVA Y EL FUNCIONAMIENTO DEL APARATO PSÍQUICO

El análisis acerca de las restricciones de los procesos simbólicos supone indagar acerca de la complejidad que implica

constituirse como sujeto y conocer cómo funciona el aparato psíquico que se pone en juego en los procesos de aprendizaje. Algunos de los conceptos que se intentarán despejar son: subjetividad, pulsión, deseo, representaciones mentales, síntoma. Se define lo subjetivo como un proceso complejo, esto significa que no viene dado, sino que implica la exigencia de otros seres humanos, capaces de brindar condiciones de posibilidad. Entender lo subjetivo como una construcción compleja adquiere importancia en tanto desarrollo del pensamiento, ya que la misma depende de la función que el humano nacido haya tenido con el otro.

Es decir, que el niño en contacto con su madre encuentra algo más que la satisfacción de las necesidades biológicas, esto se denomina como “plus de placer”, lo cual constituye la apertura a los sistemas deseantes que no quedan reducidas a la satisfacción pulsional. A su vez, es un ser dotado de inconsciente, por lo tanto, los destinos de la pulsión son dirigidos por el otro. Ahora bien, ¿a qué se denomina pulsión? la autora toma de Freud y señala al respecto que es un concepto fronterizo, un representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo. De allí deriva el funcionamiento del aparato psíquico por el “principio de placer”, a través del cual se regulan según si hay incremento de los estímulos, aflora el sentimiento de displacer y si hay disminución de los mismos, se vincula al placer, es un interjuego complejo de placer-displacer.

Esta actividad del aparato psíquico compone lo que se llama deseo, del cual depende el funcionamiento del aparato psíquico. Esta cuestión es fundamental, ya que sólo el deseo es capaz de poner en funcionamiento el aparato psíquico y éste es regulado, por lo que el sujeto percibe como placer o displacer.

La percepción del sujeto acerca del placer-displacer depende, además, de las “huellas mnémicas”, que son las improntas que

han quedado fijadas en el sujeto como vivencia de satisfacción y por lo tanto, tratará de reeditarlas.

En esta reedición inventa nuevas maneras de organizar las escenas y se convierte en lo que se denomina “*representaciones mentales*.” (AULAGNIER, 1977, citado por SCHLEMENSON, 2005: 16)⁵³ Explica que la psiquis funciona de tres maneras: el proceso originario, el proceso primario y el proceso secundario. Siempre son otros seres quienes introducen las tensiones que exigirá al sujeto una actividad de producción de representaciones. En la primera etapa, es la madre quien interpreta por él y de algún modo muestra un camino para tramitar el sufrimiento. Esto es así en tanto la madre ofrece al niño las condiciones para crear un proyecto futuro, entonces, la madre mediatiza e interpreta las demandas del niño, generando lo que para Piera Aulagnier se denomina “*violencia primaria*”. Se llama de esta manera:

“...a la acción mediante la cual se le impone a la psique del niño una elección, un pensamiento, una forma de circulación y descarga del placer, motivados por el deseo de quien lo impone (la madre). Estas formas de procesamiento y posicionamiento libidinal no se producen de cualquier manera, sino que las madres interpretan las necesidades de sus hijos, les ofrecen atención, asistencia y placeres de acuerdo a sus propios antecedentes históricos (...), condicionantes sociales (...) y la relación que mantiene con el padre del niño.” (SCHLEMENSON, 2005: 17-18)⁵⁴

⁵³ SCHLEMENSON, Silvia. (Compiladora). WETTENGEL, L.; WAID, A.; ÁLVAREZ, P.; CABITO, S.; BO, M. T.; CANTÚ, G.; DI SCALA, M.; MEZA, A.; UNTOIGLICH, G.; CIPRIANO, M.; ERHART DEL CAMPO, M.; KORNBLIT, C. *Niños que no aprenden: Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires. Paidós Educador. 2005.

⁵⁴ SCHLEMENSON, Silvia. (Compiladora). WETTENGEL, L.; WAID, A.; ÁLVAREZ, P.; CABITO, S.; BO, M. T.; CANTÚ, G.; DI SCALA, M.; MEZA, A.; UNTOIGLICH, G.; CIPRIANO, M.; ERHART DEL CAMPO, M.; KORNBLIT, C. *Niños que no aprenden: Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires. Paidós Educador. 2005.

La entrada al proceso primario es sucedida por la actividad representativa de la fantasía, por medio de la cual compensa la ausencia psíquica de la madre.

Luego, el proceso secundario, el niño que ingresa a la escuela donde:

“Reedita situaciones originarias pasando de objetos exclusivamente sexuales (pertenecientes a la fantasmática edípica) a objetos socialmente valorados (...) con los cuales reproduce los objetos parentales pero que a su vez resisten a sus comportamientos característicos y producen modificaciones en sus formas de operar psíquicamente.”
(SCHLEMENSON, 2005: 20)⁵⁵

Ahora bien, ¿qué sucede cuando un niño no aprende?, señala Patricia Alvarez (1998) que la represión, que supone la violencia primaria, debe propiciar la mediatización de las descargas compulsivas, es decir, que si el inconsciente no se reprime en el sujeto, queda librado a la pulsión con lo cual se pone en juego el acceso a la legalidad y constituye una falla en la constitución del yo, por tanto, al sujeto le es difícil sostener una coherencia témporo-espacial y compromete el aprendizaje.

Anudado al compromiso que suponen las perturbaciones, aparece el síntoma, el cual implica que aquello reprimido logró traspasar la barrera de lo inconsciente. Señala ALVAREZ (1998: 10)⁵⁶ que cuando no se logra investir un objeto de conocimiento hay una inhibición que responde a un síntoma.

⁵⁵ SCHLEMENSON, Silvia. (Compiladora). WETTENGEL, L.; WAID, A.; ÁLVAREZ, P.; CABITO, S.; BO, M. T.; CANTÚ, G.; DI SCALA, M.; MEZA, A.; UNTOIGLICH, G.; CIPRIANO, M.; ERHART DEL CAMPO, M.; KORNBLIT, C. *Niños que no aprenden: Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires. Paidós Educador. 2005.

⁵⁶ ÁLVAREZ, Patricia. *Aspectos de la subjetividad comprometidos en las perturbaciones de aprendizaje*. Buenos Aires. Departamento de Publicaciones. Facultad de Psicología UBA. 1998.

Esto es importante en tanto que desde esta perspectiva la cuestión de que el sujeto no pueda asirse de un objeto de conocimiento, adquiere una relevancia de compromiso psíquico, ya que, en el síntoma se activan las representaciones inconscientes que genera angustia porque el yo, lo siente como amenaza. Es aquí que el trabajo de simbolización, señala la autora, deberá propiciar nuevas mediaciones que ligen la angustia.

Para comprender qué desencadena un síntoma que deviene en angustia, hay que desentrañar la historicidad relacionada a la constitución del yo. Cabe decir además, que el yo está signado por un conjunto de enunciados de objetos que están catectizados, es decir, que existe una relación libidinal con los mismos. En esta oferta aparece la función del padre como mediatizador, es por medio de esta función que el sujeto acepta las condiciones que se le imponen a la búsqueda del placer. Piera Aulagnier dice respecto de la función del padre:

“Lo que ofrece el padre a través de la mediación de su nombre, de su ley, de su autoridad, de su rol de referente es un derecho de herencia sobre estos dones para que se los legue a otro hijo. De ese modo anuncia la aceptación de su propia muerte.”
(ALVAREZ, 1998: 13)⁵⁷

Señala la autora de acuerdo a las investigaciones acerca de si existe o no relación entre la estructuración subjetiva y la modalidad de apropiación simbólica de la realidad, entre los niños con y sin problemas de aprendizaje, que las fallas en la función materna generan una limitación de investimento de nuevos objetos y, la falla en la función paterna produce en los

⁵⁷ ALVAREZ, Patricia. *Aspectos de la subjetividad comprometidos en las perturbaciones de aprendizaje*. Buenos Aires. Departamento de Publicaciones. Facultad de Psicología UBA. 1998.

niños una dificultad en la construcción de nuevos referentes identificatorios.

1.2.6.3.2. INVESTIGACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y SU CONEXIÓN CON EL VÍNCULO DOCENTE-ALUMNO

El trabajo: *“La incidencia de los aspectos histórico-afectivos en la construcción de conocimientos”* (ALVAREZ, 1998: 13)⁵⁸ que se realizó en niños pertenecientes a familias con un alto índice de “Necesidades Básicas Insatisfechas”, solo con la intención de ubicarlos dentro de un mismo parámetro socio-económico, en la ciudad de Buenos Aires, en forma comparativa entre niños con y sin problemas de aprendizaje.

Uno de los hallazgos significativos para el tema que trata este trabajo monográfico acerca de los vínculos educativos, es que en el caso de niños con problemas, la mayoría provenían del norte del país, en los cuales se manifestaba una fractura por la pérdida de referencia de origen, con lo cual, señalan las autoras, se les dificultaba encontrar elementos identificatorios para poder hallar nuevos parámetros relacionales y equilibrar la constitución psíquica. Esto supone la representación de un modelo social por parte del maestro y es el niño quien busca obtener un lugar en él. Cuando la identificación no funciona, porque no hay parámetros socio-culturales, se agrega una complejidad que en algunos

⁵⁸ ÁLVAREZ, Patricia. *Aspectos de la subjetividad comprometidos en las perturbaciones de aprendizaje*. Buenos Aires. Departamento de Publicaciones. Facultad de Psicología UBA. 1998.

casos imposibilita al sujeto realizar el proceso secundario y por ende, afecta la constitución del yo. Es decir, que el problema de aprendizaje tiene un trasfondo más grave de lo que parece.

Asimismo, el vínculo docente-alumno queda dañado en tanto no hay historicidad, lo que sucede es alienación en tanto se obtura la curiosidad y se silencia la voz. Es importante decir, tal como señalan las autoras, que no es el objetivo de la investigación indagar la institución educativa, pero es de alta relevancia señalar la impronta que deja en el niño la relación con los maestros.

Cabe decir aquí, lo que explica Schlemenson (2005) acerca de los niños que no aprenden, que:

“La inscripción social no depende exclusivamente de los suministros psíquicos primarios, sino de la calidad de la oferta social existente para su despliegue. La calidad de la oferta social (escuelas atractivas, docentes reflexivos, conocimiento acorde al capital simbólico que los niños traen de sus hogares) son los nuevos facilitadores que potencian la actividad sustitutiva que caracteriza las producciones secundarias del individuo. Se trata de evaluar entonces la historia libidinal del individuo, como así también las características de las instituciones secundarias a las que el niño se integra para discriminar los aspectos específicamente psicológicos y diferenciarlos de los factores contextuales que promueven o retardan sus aprendizajes.” (SCHLEMENSON, 2005: 22)⁵⁹

Queda claro que la relevancia no está puesta en las condiciones psíquicas, sino que dependen de las escuelas, los

⁵⁹ SCHLEMENSON, Silvia. (Compiladora). WETTENGEL, L.; WAID, A.; ÁLVAREZ, P.; CABITO, S.; BO, M. T.; CANTÚ, G.; DI SCALA, M.; MEZA, A.; UNTOIGLICH, G.; CIPRIANO, M.; ERHART DEL CAMPO, M.; KORNBLIT, C. *Niños que no aprenden: Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires. Paidós Educador. 2005.

docentes y de las posibilidades que estos tienen de generar las condiciones de educabilidad.

1.2.6.3.3. EL ESPACIO ESCOLAR Y LAS CONDICIONES PARA EL DESPLIEGUE DE LOS PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN

Algunos niños requieren de un trabajo clínico que puede ser detectado en la escuela de manera temprana. Sin embargo, también existen condiciones que se crean en el espacio escolar que pueden obstaculizar o favorecer el enriquecimiento psíquico del niño.

En por ello, que se considera pertinente analizar algunas acciones que operan en el dispositivo escolar. Para ello se toma como punto de partida que el ingreso escolar es una tarea compleja que supone, para algunos niños, mayores inconvenientes de integración y de aprendizaje que para otros. Surge como pregunta ¿qué situaciones que propicia el espacio escolar, favorecen o no al enriquecimiento psíquico del niño?

Se considera al espacio escolar como “*un lugar de **encuentro significativo** que incide en la complejización de la potencialidad psíquica de un individuo*” (SCHLEMENSON, 2004: 12)⁶⁰ y es por lo tanto, un lugar posible de crear las condiciones para el despliegue de los procesos simbólicos de los sujetos. En relación

⁶⁰ SCHLEMENSON, Silvia con la colaboración de ÁLVAREZ, Patricia; CANTÚ, Gustavo y PROL, Gerardo. *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y pasadas*. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 2004.

a los modos que el maestro utiliza, vale mencionar la calificación de Lederman (SCHLEMENSON, 1996: 46-49)⁶¹ quien divide en tres tipos de intervenciones docentes:

Tipo I: El maestro recupera los saberes previos, revaloriza a quien habla y el propio maestro se coloca en posición de alumno. Se posiciona desde el “*no sé, contame*”.

Tipo II: El maestro pide ampliación de la información y ayuda a enriquecer producciones y expresiones, de modo tal que la posición del niño frente a otros es de confrontación y no de uniformidad. Esto potencia la actividad representativa y limita las certezas. Ejemplo: “*¿Cómo es eso de los afanos en tu barrio?*”

Tipo III: Se realiza a un niño frente al resto del grupo, para reforzar componentes narcisísticos débiles o poco reconocidos por el niño en cuestión. Ejemplo: “*Qué bueno que fulano termina siempre antes la tarea*”. Es decir que:

“Encontrar un lugar frente al maestro y frente al grupo en la institucionalización del triángulo de la intersubjetividad, es haber alcanzado uno de los objetivos básicos de la educación: el de la integración y la diferencia.” (SCHLEMENSON, 1996: 49)⁶²

Agrega además, que es el reencuentro con la propia falta constatada en el otro lo que produce el cambio, porque el sujeto se reposiciona frente a la falta. De esta manera, se ayuda al surgimiento del lugar del semejante:

“Se activa el deseo de apropiación de lo ignorado. La ruptura de la “completud” produce intensos sufrimientos que se superan con otros y por otros, con quienes se rescatan

⁶¹ SCHLEMENSON, Silvia. *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires. Kapeluz. 1996.

⁶² SCHLEMENSON, Silvia. *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires. Kapeluz. 1996.

aspectos esenciales de placeres ya vividos y perdidos.” (SCHLEMENSON, 1996: 50)⁶³

El vínculo docente-alumno influye en la constitución del sujeto en tanto que:

*“Es “maestro” quien intermedia para que el niño se muestre y se descubra como un alguien y logre perfilar y enunciar un proyecto identificador propio, que aporte a completar en forma placentera aspectos básicos de su constitución psíquica y social. La complejización psíquica que se produce en el interior de la escuela fuerza los lazos sociales que allí se instituyen y **permite suponer** que la escuela no es exclusivamente lugar de síntesis de información y cultura sino **que es también oportunidad de ruptura de los lazos primarios de enriquecimiento psíquico y espacio de reconstrucción de sufrimientos y placeres.”** (SCHLEMENSON, 1996: 50)⁶⁴*

Sin embargo, son numerosos los aportes que detallan los riesgos en los que se encuentran los niños en lo escolar, cuando la intervención del docente no suma al enriquecimiento psíquico, sino todo lo contrario. Es por ello, que se detallan algunas investigaciones que dan cuenta de las restricciones al potencial psíquico del niño en el ámbito escolar y se exponen algunos ejemplos de condiciones creadas con el fin de ahondar en las vicisitudes del espacio escolar y sus posibilidades.

Se propone el análisis de una investigación realizada por Silvia Schlemenson, con el título de: *“Riesgos en la infancia: factores psíquicos que restringen los procesos de simbolización”*, se llevó a cabo en Buenos Aires para determinar las oportunidades de producción simbólica que tenían los chicos

⁶³ SCHLEMENSON, Silvia. *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires. Kapeluz. 1996.

⁶⁴ SCHLEMENSON, Silvia. *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires. Kapeluz. 1996.

en la escuela. Por ello, se indagaron las estrategias narrativas de unos veinticinco docentes que atendían niños de sala de cinco años y que proponían actividades para desarrollar la imaginación de sus alumnos, es decir que se trataba de:

“Relevar el tipo de tratamiento que los docentes de educación inicial utilizaban para potenciar la creatividad de sus alumnos mediante cuentos, y elaborar, de acuerdo con los resultados obtenidos, los entramados conceptuales que permitan reflexionar sobre las formas de desplegar la imaginación en el espacio escolar.” (SCHLEMENSON, 2004: 128)⁶⁵

Las hipótesis que se consideraban desde la investigación fueron acerca de que el espacio escolar podría ser generador de enriquecimiento psíquico y, el docente podría incidir en la activación o inhibición de las producciones psíquicas. El total de enunciaciones analizadas fueron 1271, donde se plantearon las tendencias en las interacciones y modalidades discursivas. Los registros fueron grabados durante la reconstrucción del cuento. Las variables que se utilizaron para categorizar las enunciaciones fueron: el tipo de interacción propuesta por el docente, el destinatario al que se dirige y el tiempo verbal utilizado.

Respecto al tipo de interacción, la mayoría de las acciones del maestro apuntaban a hacer preguntas unívocas, es decir, con una sólo opción de respuesta. Asimismo, se destaca el aporte de información personal (no la del niño) y las reglas de diálogo tales como la espera del turno para hablar, etc.

Acerca del destinatario al que el docente se dirige en cada una de las enunciaciones es en su mayoría el grupo. Sobre la

⁶⁵ SCHLEMENSON, Silvia con la colaboración de ÁLVAREZ, Patricia; CANTÚ, Gustavo y PROL, Gerardo. *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y pasadas*. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador. 2004.

cuestión del tipo de enunciado que el docente proponía eran en su mayoría descriptivas, evaluativas o tendientes a la acción y tendientes a anular la participación del niño. En cuanto al tiempo verbal que utilizaron, era en su mayoría el presente, que le permitían al niño sólo describir.

La investigación da cuenta de la clausura del discurso del niño, en tanto no se tomaban en cuenta las interpretaciones personales y al apelar sólo a la descripción, se anulan las posibilidades narrativas que los chicos traen. Asimismo, al utilizar el tiempo verbal en presente, se obtura la posibilidad de desplegar la riqueza simbólica y la apertura a proyectos a través del uso del tiempo futuro.

Atendiendo a esto, podría decirse que el espacio escolar, al menos en esta muestra de la Municipalidad de Buenos Aires, se aleja del concepto que propone un espacio de encuentro significativo y obstruye las condiciones necesarias para el despliegue de los procesos simbólicos, por lo tanto, es una revisión necesaria.

Siendo la escuela, en muchos casos, el único lugar donde el niño tiene la oportunidad de intercambiar con otros y de enriquecer el psiquismo, teniendo en cuenta el modelo contemporáneo mediatizado, donde hay un pasaje del papel alumno receptor al de usuario, donde, entre otras cuestiones, el niño se identifica con modelos que aparecen en los medios, resulta imprescindible la revisión de los modos de enseñanza para revitalizar los procesos de simbolización, ya sea desde la narrativa, como también, en los otros espacios que circulan en lo escolar, en los cuales el maestro tiene la ocasión de escuchar y promover producciones simbólicas.

La investigación descripta denota que el maestro no cuenta con un momento especial para la escucha del niño, sino que son oportunidades constantes durante el tiempo escolar. Por lo cual,

mantener estrategias de reconocimiento de la diferencia, enriquecen el intercambio, favorecen las dinámicas y potencian la circulación del conocimiento.

1.2.6.4. ENFOQUE PSICOANALÍTICO

Marcel Postic (2000) introduce el análisis de la relación educativa desde el psicoanálisis porque:

“Ofrece la posibilidad de interrogar lo que ocurre en el campo pedagógico y compromete al educador a descubrirse en su relación con el alumno.” (POSTIC, 2000: 150)⁶⁶

La diferencia de analizar la relación vincular desde el campo del psicoanálisis radica en que únicamente a través de la clínica es posible el descubrimiento de los significantes, que son individuales y singulares. Este enfoque analiza las relaciones fantasmáticas⁶⁷ que surgen en la dinámica inconsciente, cuestión que es importante en tanto es proyectada en lo escolar y esta es una tensión estructurante, por lo cual habrá que tener en cuenta

⁶⁶ POSTIC. Marcel. *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid. Editorial Narcea. 2000.

⁶⁷ POSTIC. Marcel. *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid. Editorial Narcea. 2000. *“Para estudiar los fantasmas en la relación educativa y en el proceso de formación, numerosos autores se refieren a la teoría de Melanie Klein, según la cual, en el fantasma inconsciente del niño, es introyectado el seno de la madre -es decir que, desde afuera, el objeto seno es introducido en sí mismo, con las cualidades que le están unidas- vivido como bueno o malo según la satisfacción o la frustración sentidas.”* (POSTIC, 2000: 155)

que todo encuentro también produce un desencuentro. Según este enfoque, el maestro:

“Tiene la función simbólica: representa la regla del funcionamiento de la institución educativa, regla a la cual el mismo se encuentra sometido, e introduce la ley en el grupo. Todo gesto, toda mímica que el exhibe, aunque sea discretamente, pesa sobre el clima del grupo y los alumnos en seguida descifran su sentido.” (POSTIC, 2000: 154)⁶⁸

Introducir la función simbólica es una cuestión que se debate en tanto que el maestro es, en ocasiones, cuestionado en su saber produciendo diversos efectos tanto de malestar como de dimisión. Se retoman los conceptos de transferencia, deseo, seducción, identificación y cómo se vinculan con la relación educativa, baliza el camino delimitando las fronteras disciplinares y dice el autor que:

“Utilizar ciertos conceptos freudianos para analizar los mecanismos de la comunicación pedagógica, exige algunas precauciones. En efecto, la situación pedagógica no es semejante a la situación analítica. Está estructurada en función de un objetivo, el aprendizaje y hay prescripciones que regulan los intercambios. El pedagogo no es solamente observador, es actor, encargado de hacer cumplir las tareas.

Sin embargo, con ocasión de los intercambios, se producen fenómenos psicológicos que provienen de la implicación personal de los interlocutores en la situación. Cuando se hable de transferencia, no será para ver su manejo, como en la cura, sino el deseo, será para situar mejor el resorte inconsciente de la comunicación de los compañeros, el uno con relación al otro y para buscar cómo el educador puede analizar su propia implicación y encontrar la respuesta

⁶⁸ POSTIC. Marcel. *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid. Editorial Narcea. 2000.

apropiada que hay que dar al niño.”
(POSTIC, 2000: 168)⁶⁹

El encuentro interdisciplinar resulta enriquecido cuando se conocen las diferencias y aportes de los campos, es por eso, que algunas posibles conexiones entre psicoanálisis y pedagogía podrían ayudar a comprender las relaciones entre docentes y alumnos.

Según el análisis particular de Hebe Tizio (2005), el vínculo tiene una función civilizadora que tiene que ver con el discurso y éste, a su vez es el que *“sostiene la realidad, la modela sin suponer consenso por parte del sujeto.”* (TIZIO, 2005: 165)⁷⁰ Es decir, que la palabra va más allá de lo que verdaderamente dice. Además de esta función, el vínculo educativo es singular, con cada sujeto sucede de un modo. Así, el maestro, que encarna la oferta educativa para todos, algo es en realidad quien posibilita el alojamiento de la particularidad de cada uno de los sujetos de la educación. Es decir que ocurre en un vacío, ese vacío necesario para que ingrese algo del otro. El concepto de transferencia que introduce el psicoanálisis supone un saber. Señala además la autora que: *“El vacío enmarcado en el vínculo educativo se hace operativo por la transferencia”*, (TIZIO, 2005: 174)⁷¹ esto es cuando el maestro hecha a rodar su propio deseo de modo tal que despierte algo en el otro y esto sucede en torno a lo particular de cada sujeto que no se logra sin una renuncia. Respecto a esto último, retomando a Freud en cuanto a que él va a decir que la civilización exige una renuncia al sujeto,

⁶⁹ POSTIC, Marcel. *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid. Editorial Narcea. 2000.

⁷⁰ TIZIO, Hebe. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona. Editorial Gedisa. 2005. *“Desde la perspectiva del psicoanálisis, la civilización tiene que ver con el discurso. Para Lacan el discurso excede a la palabra, va más allá de los enunciados que realmente se pronuncian. El discurso subsiste sin palabras porque se trata de relaciones fundamentales que se sustentan del lenguaje. El discurso sostiene la realidad, la modela sin suponer el consenso por parte del sujeto.”* (TIZIO, 2005: 165)

⁷¹ TIZIO, Hebe. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona. Editorial Gedisa. 2005.

dice que: “cuanto más renuncia hay, más exigencia superyoica y, cuanta más infelicidad hay, más se hace sentir la culpabilidad.” (TIZIO, 2005: 166)⁷²

Esta cuestión en lo educativo es primordial, porque tanto, cómo buscar una adaptación excesiva, cómo dejar al sujeto sin regulación, sin límites, en un contexto permisivo, son dos extremos de una situación que deja al sujeto sin sostén y “una de las caras del superyó que genera malestar” (TIZIO, 2005: 166) y el psicoanálisis trata de sintomatizar las nuevas formas del malestar.⁷³ Esto sería alojar al sujeto en su singularidad, como sucede en el marco de transferencia con el analista.

Aquí se abre una nueva posibilidad para pensar en el papel del docente, ya que en lo educativo, se utiliza un elemento esencial que es la palabra, por lo cual, se podría comenzar a delinear una ética de la escucha que albergue la particularidad de cada cual.

⁷² TIZIO, Hebe. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona. Editorial Gedisa. 2005.

⁷³ TIZIO, Hebe. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona. Editorial Gedisa. 2005. “Desde la perspectiva del psicoanálisis se trata de ayudar a sintomatizar las nuevas formas del malestar. A diferencia del extravío del goce, la sintomatización lo pone bajo transferencia y esto ya es un principio de regulación. En este sentido, la aportación del psicoanálisis es introducir la idea del síntoma y dar algunos elementos para ayudar a diferenciar el síntoma del aparato de gestión del síntoma del sujeto. También ayudar a relanzar la transferencia de los profesionales con su propio discurso porque, en última instancia, se trata de que cada uno haga lo mejor posible su tarea para albergar la particularidad del sujeto, que es a lo que éste tiene derecho.” (TIZIO, 2005: 182)

1.2.6.4.1. ACERCA DE UNA ÉTICA DE LA ESCUCHA

Dice Anna Aromí (2009) acerca de la escucha, lo siguiente:

“Para dar un lugar al otro es preciso escuchar lo que dice. Pero incluso ésta, que es condición mínima necesaria y no suficiente para que haya lazo, está hoy en desuso en el aula. Ya no se necesita conversar con el alumno para conocerlo, basta con llenar las casillas. Y, en este punto, es donde el profesional está en causa: a qué dirá sí y a qué dirá no. Esto define su lugar. Por eso, ahora, el malestar en la escuela aparece centrado en la relación, la mala relación, entre profesores y usuarios. “Usuarios” ya que a eso se reducen los niños y jóvenes cuando no son convocados en su calidad de alumnos. Cuando la relación con el saber, que es soporte del vínculo educativo cae, cae la mediación entre funciones.” (AROMÍ, 2009: 17-18)

Quiere decir que estamos en una época donde se habla mucho acerca del niño y del adolescente, de múltiples problemáticas que se proyectan en conferencias “acerca de”. Sin embargo, los espacios creados para conversar con ellos escasean cada vez más, en el hogar y en las escuelas.

Es indispensable que nuevos dispositivos de diálogo y conversación comiencen a aparecer en las escuelas para que los jóvenes y niños tengan espacios de palabra, esto es condición para el lazo social.

Los niños pequeños, hacia donde se enfoca este trabajo de investigación, expresan su presencia de diferentes maneras, en una mirada de temor, en el uso de los juguetes, la organización que hace de un juego, en los colores de un dibujo, en su palabra, en su silencio, en su cara colorada de vergüenza, en los dedos en

la boca que impiden la palabra que igual escapa para decir lo que a veces duele.

Son estos “detalles” para detenerse a pensar en sus significados y muchas veces, se nos escapan por las urgencias cotidianas, que, si bien son parte de nuestro trabajo, no tienen nada que ver con el encuentro y nos hacen perder el sentido ético de nuestra tarea.

Es por ello, que cuando se intenta recuperar el lugar del vínculo que se produce entre el docente y el alumno, se trata de la trama que se sostiene a partir del lenguaje, del gesto, del juego, de la mirada, del dibujo y por sobre todo, de la palabra, herramienta clave, es que:

“...toda palabra introduce, soporta, sostiene, vehiculiza un sentido particular. En esta vía no hay sentido común para la palabra.”
(UDENIO, 2001: 63)⁷⁴

Es en la palabra donde aparece el “detalle” de cada uno y con el cual deberemos intentar encontrar lo singular de cada cual.

La trama vincular que se da en el marco de una institución escolar tiene una doble dimensión de acuerdo a los sujetos que actúan. Por un lado, el niño o el adolescente, con los detalles y por el otro, el docente, quien deja sus huellas en el otro, de su gesto cuando acaricia o reprende, de su modo cuando enseña, de sus espacios para la palabra y de su responsabilidad ante la escucha. Algo se produce entre el docente y el alumno mediante pequeños gestos y miradas, actitudes y modos de relación, como un efecto simbólico. El niño, desde que nace, está marcado por los significantes, el lenguaje, las miradas, los modos del lugar donde vivimos dejan sus marcas. Las palabras producen inusitados efectos en los otros, el texto de Daniel Pennac (2008) “*Mal de escuela*”, narra la historia del autor desde el lugar

⁷⁴ UDENIO, Beatriz. Cuaderno/4 CIEN del campo freudiano. (pp. 63). Año 2001.
Lic. Laila Emilia Daitter
licdaitter@gmail.com

marcado por la escolaridad, el lugar del estigma de ser nombrado como un “zoquete”, narra su dolor y las marcas que le dejaron las frases escuchadas, tales como: “no llegarás a nada o no vas a pasar de grado”. El relato del autor da cuenta de algunas palabras que se escuchan a lo largo de la escolaridad y que dejan sus huellas.

Sin embargo, vale decir también, que muchos maestros utilizan las palabras con cuidado y responsabilidad, cuando, por ejemplo, nombran a alguien para que hable frente al grupo diciendo: “*vos ya pasaste, ahora le toca el turno a Pedro*”, transversalizan aquí el sentido de equidad, el reconocimiento del otro como otro y la idea de alteridad. Es decir, que en esta pequeña intervención encierran el derecho a la igualdad. Esta frase encierra una gran riqueza simbólica por lo que significa para alguien ser nombrado frente a un grupo y alojar su palabra.

Claro está que para que la palabra tenga efectos, primero tienen que habilitarse más espacios para la conversación y el diálogo. Al respecto señala Ernesto Lleras Manrique, en el Manual de Iniciación al Pensamiento Complejo en el texto: “*Las comunidades de aprendizaje como ámbitos de construcción de mundo*” que tenemos hoy una gran dificultad de construir convivencias comunitarias, al respecto dice:

“La comunidad implica, primero que existan relaciones explícitas entre las personas. Y, luego, que estas relaciones sean de cooperación, confianza y solidaridad. Ese no es el caso, en general, del mundo actual. Lo que se practica y estimula son las relaciones de competitividad y el aislamiento de las familias en las localidades. En el seno mismo de las familias, el aislamiento y el fraccionamiento son por lo general, muy grandes. La manifestación de esto es que los miembros de la familia no se hablan entre sí.”
(LLERAS MANRIQUE, 2002: 165)

Existen espacios en las rutinas escolares que comienzan a resignificarse para ayudar a transformar a la escuela en espacios de palabra. En algunos jardines de infantes se realiza el ritual de la presentación de cada individuo a todos los demás, es un recibimiento para que los niños conozcan los nombres de pila de los demás, lo cual adquiere para el niño un significado de alojamiento fundamental para sentirse parte de un grupo respetado en su singularidad. Así también, las canciones y los cuentos, ayudan a captar el sentido emocional del lenguaje. Tal como el juego espontáneo, que posibilita la proyección de conflictos de amor/cólera, autonomía/fusión, contribuye a la constitución subjetiva del sujeto-niño. En la rutina de la asamblea diaria que se realiza al iniciar la jornada, en contenerlo en los errores y equivocaciones, es decir, que son espacios cotidianos, que envuelven a la cultura escolar.

Es aquí donde cabe delinear la función docente desde el lugar de la ética. A partir del decir del niño, su palabra entra en juego, la intervención por la responsabilidad de quien escucha. En la intervención se trata de habilitar una vía hacia la comunicación. Es fundamental revalorizar la función docente desde el estar allí para el niño, habilitando un lugar para cada cual, advertidos de que esto produce un efecto en el otro.

Para esto, resulta interesante pensar en la revisión que el propio educador hace de sus representaciones y qué idea tiene el educador acerca de su rol, asumiendo que las mismas fueron construidas a lo largo de su propia escolaridad y por lo tanto, influyen en el estilo que adopta frente a sus alumnos. Se estima que, del cruzamiento de los aportes del psicoanálisis con el campo pedagógico, podrían surgir formas inéditas e innovadoras para la enseñanza. Es por esta razón que se introducen en este trabajo estudios que habilitan esta vía de pensamiento.

1.2.6.4.2. EL LUGAR DEL SUJETO EN EL DOCENTE

Atendiendo a la cuestión del rol docente y sus representaciones se considera oportuno retomar un interesante trabajo de investigación de Horacio Maldonado (2007) titulado: *“La exclusión del docente como sujeto psíquico en el proceso educativo.”*⁷⁵ El autor señala que, los docentes tienen la certeza de que, los cuantiosos estudios disciplinares y habilidades técnicas para ejercer su profesión de enseñar no son suficientes para garantizar una formación sólida. Compara el doble trabajo que realizan los analistas para formarse, porque conjugan el conocimiento académico y el conocimiento sobre sí mismo, lo cual significa que la subjetividad se pone en valor para ejercer su profesión.

En el caso de los enseñantes, el sistema educativo les demanda acreditar conocimientos disciplinares y habilidades técnicas de enseñanza, a todo aquello que excede lo certificable, se lo denomina de diferentes maneras, asume nombres como: vocación, apostolado, amor por los niños, segunda mamá, etc.

En la concepción positivista, donde la objetividad es primordial, se prescribe la total desvinculación entre el objeto y el sujeto. Señala el autor:

“La concepción positivista mantiene una persistente y amplia influencia en el campo educacional. Quizás ello explique (en parte) la desconsideración que el docente hace de sus propios procesos de aprendizaje e incluso, permitan justificarlo cuando asevera que dichos conocimientos resultan tan improcedentes como banales en la tarea

⁷⁵ MALDONADO, Horacio. Artículo: “La exclusión del docente como sujeto psíquico en el proceso educativo”. *Revista Pilque*. Nro. 3. Río Negro. Universidad Nacional del Comahue. 2000. (pp. 105-148)

efectiva de enseñar.” (MALDONADO, 2004: 111)

Esta concepción tiene como implicancia directa una “*marcada imposibilidad de abrirse al otro, de escucharlo y al mismo tiempo de escucharse y saber de uno mismo.*” (MALDONADO, 2004: 114) Con lo cual podría gestarse, como consecuencia, una inhibición para el aprendizaje.⁷⁶

Por lo contrario, el autor propone pensar la “noción de estilo”, porque permite introducir elementos físicos, psíquicos y sociales que constituyen el acto de conocer. El aprendizaje integra componentes afectivos, históricos, biológicos, físicos, socioculturales en cuanto a género, etnias, posición social, etc. Va de suyo decir, que se concibe como una educación que promueve igualdad, equidad y de calidad.

Señala el autor que existen matices que movilizan la idea que va desde una pedagogía prescriptiva que desacredita lo singular, hacia una labor docente con implicancia del sujeto que promueve la calidad y equidad en la enseñanza. Tal movilidad es posible a partir de la inclusión del docente como sujeto. Dice el autor al respecto que:

“Sabemos que pasar largas horas en el seno de cualquier institución es una tarea tan compleja como ardua y más aún cuando se tiene la responsabilidad de formar e instruir a niños o jóvenes. La toma de conciencia del compromiso afectivo que ello conlleva y la búsqueda de la distancia apropiada para

⁷⁶ MALDONADO, Horacio. Artículo: “La exclusión del docente como sujeto psíquico en el proceso educativo.” *Revista Pilque*. Nro. 3. Río Negro. Universidad Nacional del Comahue. 2000. (pp. 105-148). “*Evidentemente estamos en presencia de un sistema cerrado, que no interactúa y se realimenta magramente con el medio, endogámico según los etnógrafos. Esta posición que se le exige y asume (con tibia conciencia) lo aleja de la extraordinaria posibilidad de aprender (sólo o con sus alumnos), de renovarse y transformarse permanentemente. Así es factible sostener que el docente padece algo equivalente a una notable **inhibición para el aprendizaje**, para el acceso y/o producción de lo nuevo en el ámbito del conocimiento.*” (MALDONADO, 2000: 114)

afrontar la cotidianidad, operará a favor del mismo docente y de las relaciones institucionales que establezca.”
(MALDONADO, 2004: 117)

La inclusión del docente como sujeto, implica ir más allá de las habilidades técnicas, porque se trata de un enseñante que siente, que piensa, de un sujeto deseante y epistémico. De este modo el docente también accede al conocimiento de su propia singularidad en cuanto a su tarea. Este conocimiento sobre sí mismo, constituye, para el autor, un punto de apoyo fundamental para su desempeño profesional.

En la investigación: *“Las características psíquicas del docente y su influencia en la persona de sus alumnos y en sus modos de apropiación”*,⁷⁷ Horacio Maldonado (2004) devela que en la relación educativa, las características psíquicas del docente tiene efectos sobre los alumnos, con consecuencias psicológicas y pedagógicas.

La noción de neutralidad, atraviesa el estudio propuesto. Tal noción, remite a la práctica analítica, donde la neutralidad organiza, estructura y condiciona la relación entre el analista y el analizado. El analista se mantiene neutral en cuanto a valores sociales, morales, religiosos; también se refiere a una neutralidad en cuanto a manifestaciones transferenciales y respecto de las expresiones del paciente.

En el campo pedagógico, la relación entre docente/alumno es ineludiblemente intersubjetiva, es por eso que el autor propone pensar un **encuadre pedagógico** que incluya una búsqueda de neutralidad.

⁷⁷ MALDONADO, Horacio. *Escritos sobre psicología y educación*. Córdoba. Editorial Espartaco. 2004. Capítulo: *“La cuestión de la neutralidad en la relación docente/alumno”*. (pp. 121-139)

Sin embargo, el dispositivo de análisis es diferente a los dispositivos que operan en lo escolar, este último es heterogéneo, prescriptivo explícitamente en el currículum, pero también prescriptivo de modo implícito. El autor discrimina al menos cuatro prescripciones: las relacionadas con asuntos éticos, como los valores; con asuntos epistémicos, que tiene que ver con estilos o procedimientos para acceder al conocimiento; con asuntos conceptuales, que tiene que ver con lo que es deseable, saber o no sobre aspectos del patrimonio cultural y con asuntos actitudinales, acerca de la disposición de quien aprende frente al saber.

El gran desafío sería elucidar las influencias implícitas producidas por las prescripciones; campo poco explorado, ya que la demanda a la psicología desde el campo pedagógico, tiene más que ver con las cuestiones evolutivas del niño o acerca del control de la conducta, pero no con un saber sobre sí y sobre cómo operan las prescripciones en el sujeto docente. Señala el autor:

*“Nos preguntamos sobre el **encuadre** con el que opera y sobre el **no encuadre** con el que también opera en su quehacer cotidiano. Insistimos que en esta cuestión radica un terreno sumamente fértil para el psicólogo que investiga los procesos de enseñanza-aprendizaje.”* (MALDONADO, 2004: 130)

La relación educativa que tienen que ver con una práctica intersubjetiva, con sus consecuencias en el sujeto, por lo tanto, el encuadre, señala el autor, debería concebirse como una **herramienta técnica**. En la investigación de Horacio Maldonado (2004) se destacan tres situaciones en primer y segundo grado:

- 1) La maestra menciona lo siguiente: *“este me puede, pero éstos me tienen harta”*. Frases que no resultan inocuas para

los niños que reciben esta información por parte de la maestra, ya que no existe cuidado alguno.

- 2) La maestra ante la pregunta del niño: “¿qué te pasó en el ojo?” Responde que se pintó y le pregunta insistentemente: “¿te gusta?... ¿te gusta?”. A lo que el niño responde que no.

Sin embargo, el impacto que se produce allí es más bien de seducción y no está ligado a lo pedagógico. Esta actitud, desde un plano inconsciente, por parte del docente, lleva al el investigador a cuestionarse acerca de hasta qué punto es innecesaria y hasta contraproducente, según plantea el investigador.

- 3) La maestra les dice a los chicos que no la hagan renegar porque son como sus hijos. Se evidencia la superposición de roles materno y profesional, la función de madre y la función docente.

Se constata con estos ejemplos un corrimiento del rol que fluctúa entre docente/madre, docente/mujer, con lo cual se devela la necesidad de formular encuadres que filtren y neutralicen expresiones naturalizadas en la enseñanza, de modo tal que operen en la vía de promover el deseo de conocer de los niños.

Orienta el autor a pensar en la posibilidad de abstenerse de una práctica prescriptiva para habilitar la noción de neutralidad afectiva del docente, a sabiendas de que la subjetividad es central y determinante en la naturaleza de la transmisión, e introduce la siguiente paradoja: “*en la relación docente/alumno no hay neutralidad posible aunque debemos procurar la neutralidad a toda costa.*” (MALDONADO, 2004: 139)

Para ello, el autor define la propuesta de un encuadre que promueva el cuidado de lo que se hace y de lo que se dice, no desde el plano conductista y prescriptivo, sino guiado desde el

deseo de enseñar, brinda la posibilidad de convertirse en herramienta técnica para la relación docente-alumno.

Debido a la complejidad de elementos que atraviesan a los vínculos educativos, el tratamiento de los ejes teóricos presentados en este capítulo se considera inacabado y abierto a una continuidad en posteriores estudios.

CAPÍTULO 2

ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN: SITUACIÓN ACTUAL DE LOS PROCESOS VINCULADOS A LA RELACIÓN DOCENTE ALUMNO

En este apartado se detallan los antecedentes de estudios vinculados a la relación educativa. Es manifiesto que las relaciones interpersonales son complejas y en lo escolar, los cambios culturales que se imponen en las escuelas suponen una tensión. Los estudios de Andy Hargreaves (1996) que explica en su libro: *“Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado”*, expresa la dificultad de la escuela de lidiar con los cambios y la creciente inseguridad frente a la incertidumbre, que provocan reacciones que fluctúan entre la vuelta al pasado o marcar ideales a los que deben llegar los maestros para ejercer. Lo cual genera rechazo en los mismos, por lo tanto, es necesaria la empatía como base emocional de una democracia, de modo que lo escolar sea una verdadera comunidad que incluya a todos. Es por ello, que un estudio acerca de las relaciones interpersonales no puede soslayar la escuela en su contexto sociocultural.

Existen antecedentes de investigaciones, en primer lugar, se menciona el estudio de Emilio Blanco Bosco⁷⁸ (2009) quien sostiene que las relaciones maestro-alumno afectan al nivel de aprendizajes. El estudio relaciona el clima escolar y los aprendizajes, devela que en niveles socio económicos desfavorables, los alumnos reciben mayor cuidado por parte de sus maestros, lo cual alienta en tanto, el compromiso que los

⁷⁸ BLANCO BOSCO, Emilio. “La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea] 14. (Octubre-Diciembre) 2009. México. Disponible en URL: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14011808003> ISSN 1405-6666 - Fecha de consulta: 10 de julio de 2012.

mismos asumen. Sin embargo, en el mismo estudio se manifiesta que son las escuelas más favorecidas donde se encontraron las mejores relaciones maestro-alumno y clima escolar. Por lo tanto, sugiere estudios sobre los procesos e implicancias desencadenantes a partir de las concepciones de los maestros sobre el nivel de educabilidad del grupo de alumnos.

En relación a las concepciones de los docentes, teorías subjetivas, representaciones, creencias o teorías implícitas, surgieron estudios en esta línea, a partir de la cual se promueve el pensamiento crítico y reflexivo del profesor.

Se inscribe la investigación realizada por Jorge Fabres Campos (2005)⁷⁹ en la que se afirma que son las creencias, la pedagogía, pensamientos, capacidades y conocimientos del profesor las que se ponen en juego en el logro de un buen clima en lo escolar. Explica que un ambiente escolar favorable, con un docente preparado *“transmite a los niños el gusto por el conocimiento y dedica lo esencial a su trabajo a establecer buenas relaciones.”* (FABRES CAMPOS, 2005: 13)

Revela en los resultados de la investigación realizada en un establecimiento de Talca, que los profesores no son conscientes de las emociones que provocan, como tampoco toman conciencia de sus propias emociones, confunden las mismas con recursos pedagógicos, por lo cual, el espacio de reflexión resulta fundamental.

En este sentido, en nuestro país el estudio de Martín Larripa y Cristina Erausquin⁸⁰ (2009) realizado desde la perspectiva

⁷⁹ FABRES CAMPOS, Jorge. “El miedo en la interacción profesor-alumno”. *Revista Iberoamericana de Educación*. [en línea] Nro. 37/1 -OEI- Año 2005. Disponible en URL: <http://www.rieoei.org/1091.htm> - Fecha de consulta: 10 de julio de 2012.

⁸⁰ LARRIPA, Martín y ERAUSQUIN, Cristina. “Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: Aprendizaje expansivo, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos”. *Anuario de investigaciones*. [en línea] Volumen XV. Año 2009. Secretaría de Investigaciones. Facultad de Psicología-UBA. Disponible en URL: <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuin/v15/v15a09.pdf> - Fecha de consulta: 10 de julio de 2012.

pedagógica, indaga a docentes, directivos y psicólogos acerca de los problemas más relevantes en la escuela.

Los resultados indican que los problemas escolares eran asignados al alumno y no se ligaban a lo educativo, sino a cuestiones externas tales como a la familia, sin vincularse a las relaciones interpersonales entre pares o entre maestros y alumnos.

Este dato es importante para el entrecruzamiento acerca de las relaciones interpersonales y su conexión con las teorías implícitas, ya que coincide con los estudios. En tanto que, el maestro no es consciente de las relaciones vinculantes propiciadas, salvo que realice un proceso de reflexión.

Gustavo Beláustegui⁸¹ (2005), en su estudio desde la perspectiva psicológica, considera relevante:

“Conocer la dinámica de las emociones y la afectividad en las teorías implícitas que manejan tanto los aprendices como los docentes con el objeto de proponer técnicas de conocimiento interpersonal y sus valores, promoviendo la preparación y reflexión de los docentes para tal fin.” (BELÁUSTEGUI, 2005: 1)

Es decir que las teorías son las que se encuentran en la base de la acción. Además, el autor analiza, retomando a Kaplan y Swant (1973) una cuestión importante que es el desplazamiento en lo escolar, que consiste en el pasaje del aprendizaje en sí mismo, a las capacidades del alumno que se produce cuando el maestro comienza a: *“predecir cuáles de los alumnos tendrán éxito en empleos de prestigio”*, (BELÁUSTEGUI, 2005: 4) en desmedro de tomar en cuenta el esfuerzo que realiza el mismo. Se produce allí un pasaje hacia otra cuestión que pone en tensión

⁸¹ BELÁUSTEGUI, Gustavo D. “Los aspectos afectivo-emocionales en las teorías implícitas. Condiciones, procesos y resultados en la enseñanza-aprendizaje”. *Revista Iberoamericana de Educación*. [en línea] Nro. 36/2. Año 2005. Pontificia Universidad Católica Argentina Disponible en URL: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1004Belaustegui.PDF> - Fecha de consulta: 10 de julio de 2012.

al alumno que la percibe y comienza a pensar en sus capacidades.

Respecto de las teorías implícitas y las relaciones interpersonales, queda claro que son dos cosas diferentes que se correlacionan. Expresan Dolores Morera Bello y Armando Rodríguez Pérez⁸² (1996), en un estudio desde la perspectiva psicológica, donde intentan encontrar la conexión entre las actitudes y las teorías implícitas. Concluyen en que, si bien, son dimensiones diferentes existe correlación entre ellas y afirman que:

“Los individuos en su relación con el mundo social y físico, construyen diferentes creencias acerca de los objetos. A su vez, cada una de las creencias es evaluada de forma positiva o negativa, es decir, conlleva una determinada actitud. (...) podríamos asumir que las creencias funcionan, hasta cierto punto, como la base informativa de la actitud y a su vez a la actitud como un generador selectivo de creencias.” (MORERA BELLO y RODRÍGUEZ PÉREZ, 1996: 6)

Sin embargo, aclaran los autores, que de ninguna manera se estima que este estudio tenga un carácter predictivo de las actitudes, dicen lo siguiente:

“Queremos poner de manifiesto la necesidad de desarrollar un campo de investigación que permita analizar más profundamente el tipo de relación que hay entre el aspecto cognitivo o teoría implícita y el ámbito emocional del ser humano.” (MORERA BELLO y RODRÍGUEZ PÉREZ, 1996: 10)

⁸² MORERA BELLO, Dolores y RODRÍGUEZ PÉREZ, Armando. “La relación entre actitudes y teorías implícitas: su estudio en situaciones de conflicto intergrupo”. *Psicothema*. [en línea] Volumen 6, nro.2. (pp. 215-227). Año 1996. Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna. España. Disponible en URL: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=918> - Fecha de consulta: 10 de mayo del 2011.

En México, el estudio de David Cuadra Martínez⁸³ (2009) acerca de las teorías subjetivas en escuelas con resultados de bajo rendimiento, da cuenta de un hallazgo interesante, en tanto que a los docentes les resulta imposible revertir situación alguna, ya que consideran que esta situación no está bajo su control porque dependen de variables externas.

En Colombia, Brenda López Vargas y Sandra Basto Torrado⁸⁴ (2010), realizaron un recorrido por las creencias y acciones pedagógicas desde los enfoques cognitivo y alternativo. El enfoque cognitivo engloba los trabajos sobre las operaciones mentales que realizan los docentes y el enfoque alternativo, donde se señala que la intencionalidad y la cultura del profesor influyen en la enseñanza. Revelan los autores que, en la mayoría de los profesores no coinciden entre la actuación y su concepción pedagógica. Concluyen en lo siguiente:

“Se requiere comprender, dinamizar, recrear y transformar las concepciones y las prácticas pedagógicas a partir del reconocimiento de las teorías explícitas e implícitas del profesor, de su historia personal, su experiencia profesional, sus interacciones, sus epistemologías, y de su carácter de sujeto que depende de su contexto cultural.” (LÓPEZ VARGAS y BASTO TORRADO, 2010: 15)

⁸³ CUADRA MARTÍNEZ, David. “Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno”. *RMIE*. [en línea] Volumen 14. Nro. 42. Septiembre de 2009. México. Disponible en URL: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300015&lng=es&nrm=iso - Fecha de consulta: 10 de julio de 2012.

⁸⁴ LOPEZ VARGAS, Brenda Isabel; BASTO TORRADO, Sandra Patricia. “Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva”. *Chia*. [en línea] Volumen 13. Nro. 2. Agosto 2010. Disponible en URL: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942010000200007&lng=en&nrm=iso - Fecha de consulta: 10 de julio de 2012.

En nuestro país, Ana Vogliotti y Viviana Macchiarola⁸⁵ (2003) realizan un análisis de las diferentes categorías y denominaciones que recibe el conocimiento del profesor, estudiado a lo largo de treinta años en el mundo, profundizan en la denominación de teorías implícitas.

Ana Vogliotti (2004), citada anteriormente en el Capítulo 1, realizó un minucioso estudio de programas, de asignaturas y de las concepciones o teorías que sostienen los profesores en sus prácticas docentes. El análisis de estas últimas, se basa en el supuesto de que las mismas inciden en la práctica de formación de los maestros. Por un lado detecta que existe:

“Una disociación o por lo menos una diferencia, entre el conocimiento declarativo de los profesores a través del cual se identifican verbalmente con una perspectiva teórica y un conocimiento procedimental de utilización pragmática para planificar e implementar las acciones prácticas en el aula.” (VOGLIOTTI, 2004: 11)

Tal distancia puede deberse tanto a una interpretación tergiversada de la teoría, entendiéndola no como un modo distinto de concebir la disciplina sino como estrategias novedosas para aplicar. Podría ser, por lo tanto, que se reconozcan las teorías pero no se asuman como propias, por estar alejadas de la experiencia cotidiana. Por otro lado y para acercar elementos para la comprensión del desfasaje entre teoría y práctica, la autora señala una diferencia entre síntesis de conocimientos que se adquieren en diferentes instancias de la formación y la síntesis de creencias y dice:

⁸⁵ VOGLIOTTI, Ana; MACCHIAROLA, Viviana. “Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes”. [en línea] Año 2003. Departamento de Ciencias de la Educación. Congreso Latinoamericano de Educación Superior. Universidad Nacional de San Luis. Disponible en URL: http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Vogliotti%20y%20Otros.PDF - Fecha de consulta: 11 de julio de 2012.

“En este sentido, Rodrigo (1993) sostiene que los profesores pueden reconocer diferentes teorías, corrientes, perspectivas (síntesis de conocimientos) pero sólo asumen como propias para orientar su práctica, aquellas ligadas a su campo experiencial (síntesis de creencias) de la cotidianeidad del aula. Las primeras constituyen síntesis de conocimientos con cierto carácter normativo, son compartidas por grupos sociales y están vinculados a contenidos culturales valorados positivamente como lo que se “debe hacer” en la enseñanza. En tanto las síntesis de creencias se construyen a partir de experiencias compartidas por grupos más próximos y más situados, en nuestro caso, en el ámbito institucional.”

Es decir que las creencias construidas por el docente están imbuidas de los diversos ámbitos institucionales adquieren gran importancia porque constituyen un imaginario⁸⁶ compuesto por las representaciones de los docentes producidas en la interacción y que impacta en la manera de pensar de los maestros.

En Chile, en el trabajo de Margarita Makuc (2008), titulado *“Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos”*, siguiendo a Karmiloff-Smith (1994), señala que para acceder a las teorías implícitas es necesario un marco metodológico propicio de modo tal que se representen los

⁸⁶ VOGLIOTTI, Ana. *Concepciones de la enseñanza de formadores de profesores*. [en línea]. 2004. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba. Disponible en URL: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/050.htm - Fecha de consulta: 11 de julio del 2012. *“De este modo, aún cuando ese marco sea compartido por diversas razones: de actualidad (es la “moda pedagógica”), de prestigio o valoración académica (teorías más elaboradas) o por auténtica convicción, y no llegue a modificar realmente la práctica marcando un distanciamiento con ella, constituye una especie de imaginario. Éste se entiende como el conjunto de imágenes y de representaciones producidas por los sujetos a través de sus interacciones académicas y personales constituyendo un entramado social que se interpone entre los docentes impactando con fuerza en su manera de pensar, en la adopción de perspectivas y en sus supuestos subyacentes.”* (FRIGERIO [Et al.], 1992: 12)

niveles de explicitación o conciencia, por lo cual, es preciso desarrollar, en este tipo de investigación, diversas estrategias que permitan la explicitación progresiva de las teorías en cuestión. Es decir que, en el tratamiento de los vínculos educativos, combinar estrategias metodológicas diversas, podrían brindar una aproximación a los niveles de verbalización y conocimiento.

Leandro Lajonquière⁸⁷ (2011), desde una perspectiva psicoanalítica, señala la importancia que tiene el hecho que el maestro sepa qué sabe, la sabiduría que va haciendo el mismo día a día en el pasaje de conocimientos entre “viejos y jóvenes”. Para el autor, la pedagogía es una práctica del buen decir, en el sentido de que el maestro en su práctica prueba fórmulas, busca la manera, encuentra modos personales, acordes con la circunstancia y los pone a funcionar como herramientas que se transforman en verdadera pedagogía.

El problema sucede cuando existe un modelo a seguir para un niño inexistente, que sólo se encuentra en los libros, por lo tanto, sólo es pulsión de muerte, porque un niño del texto es un niño que no existe y por lo cual, un niño muerto.

Es allí donde el desencuentro produce efectos como los que se conocen a menudo en las escuelas, de exclusión de aquel que es vago, no aprende, o viene de tal o cual familia, etc.

La perspectiva desde el Psicoanálisis, brinda un espacio para confrontar, analizar y promover proyectos interdisciplinarios acerca del tema, lo cual excede el presente trabajo, pero queda

⁸⁷ LAJONQUIÉRE, Leandro. “El psicoanálisis en la Educación: Un recorrido posible. Entrevista a Leandro Lajonquière Realizada por María Teresa Pullol”. *Revista de Educación*. [en línea] Año 2. Nro. 2. (pp. 193-204). Año 2011. Disponible en URL: <http://www.biblioteca.fh.mdp.edu.ar/2Frevistas/2Findex.php/2Feduc/2Farticle/2Fdownload/2F36/2F80&ei=e2r9T6rtKore9ASe69nXBg&usg=AFQjCNG6-YoquUntAYULnWN7J9irLzAGBQ&sig2=vcBIBDX2imTQgJ6TNzXCmw> - Fecha de consulta: el 11 de julio de 2012.

claro que existen postulados que se comparten desde esta propuesta, en tanto que intenta indagar el saber del maestro.

Estudios regionales, en Chaco y Corrientes que se pueden mencionar para considerar alguna conexión con el tema propuesto, como por ejemplo los estudios desde la perspectiva de la psicología en Butti, F.⁸⁸ (2008); Butti, F.⁸⁹(2010); Pérez Rubio, A. M. (2007)⁹⁰ en los cuales se señala que la representación social que los maestros tienen de sus alumnos:

“Tiende a organizarse desde una perspectiva normativista, disciplinaria, que privilegia la adaptación al modelo de funcionamiento institucional, y en especial la adaptación al ritmo y a la dinámica escolar.” (BUTTI, 2010: 1)

Así también acerca del compromiso docente el trabajo, Federico Butti (2008) remite a cuestiones propias de la formación a la tensión entre *vocación-salida laboral* y a las cuestiones institucionales burocráticas que redundaron en información importante para sumergirse en el contexto donde se lleva adelante este trabajo.

⁸⁸ BUTTI, Federico. “Factores relacionados con el compromiso docente ante la tarea educativa. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas”. [en línea] Año 2008. Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia. Disponible en URL: <http://www.unne.edu.ar/investigacion/com2008/D-015.pdf> - Fecha de consulta: 5 de junio del 2010.

⁸⁹ BUTTI, Federico. “Representaciones Sociales de los Maestros y Fracaso Escolar. Hacia una Propuesta Metodológica”. *Instituto de Ciencias de la Educación*. [en línea] Año 2010. Universidad Nacional del Nordeste. Disponible en URL: <http://www1.unne.edu.ar/cyt/sociales/s-030.pdf> - Fecha de consulta: 11 de julio de 2012.

⁹⁰ PÉREZ RUBIO, Ana María; BUTTI, Federico. “Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores”. *Revista Iberoamericana de Educación*. [en línea] (ISSN: 1681-5653). Nro. 43/6. 15 de agosto de 2007. Universidad Nacional del Nordeste. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en URL: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1807Rubio.pdf> - Fecha de consulta: 11 de julio del 2012.

Sin duda hemos podido observar que el trabajo de recopilación sobre la temática elegida es arduo, porque se encuentra tratada de manera dispersa y fragmentada.

2.2. PRECISIONES ACERCA DE LA IMPORTANCIA DEL TEMA EN LA REGIÓN

Además de los cambios sociales, globales, el surgimiento de las nuevas tecnologías, las nuevas culturas de aprendizaje han modificado los modos de relación de los docentes con sus alumnos, por lo cual resulta fundamental el abordaje del problema en la formación y en la capacitación profesional del maestro. Por un lado, uno de los cambios más importantes deviene del estallido de las culturas mediáticas y de las desigualdades socio-culturales, los cuales requieren un análisis complejo que atienda a las particularidades de las situaciones cotidianas. Por otro lado, de acuerdo a la información recabada en una entrevista con las autoridades del sistema educativo de Corrientes, se advierte sobre las distintas teorías que los docentes manifiestan sostener en primer grado de la capital correntina, generando discusión entre colegas e incidiendo en la diversidad de las modalidades de trabajo. Así también, recientemente se ha instalado una polémica acerca del proyecto de promoción automática en el primer grado de la escuela

primaria, analizado por el Ministerio de Educación de la Nación.⁹¹

Se estima que conocer las modalidades de relación y analizarlas desde distintas perspectivas podrían ayudar al mejoramiento de las prácticas en primer grado, brindando información para enriquecer los debates. Cada docente construye una modalidad singular que requiere un gran esfuerzo, por lo cual, explorar las posibles conexiones entre sí, los puntos en común, las dificultades reiteradas, las acciones formuladas que funcionan, las creaciones particulares que en determinadas circunstancias posibilitan o no los encuentros, podría proporcionar información para comprender las modalidades más utilizadas como objeto de reflexión en la formación del docente aportando al conocimiento de la región.

La investigación de Carena, Susana (2010), que se constituye en la base de este estudio, brindó un diagnóstico acerca de las necesidades de formación del docente. Entre los datos más relevantes que se podrían señalar acerca de las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos analizadas dentro de la dimensión comunitaria, son los maestros de escuelas públicas, quienes realizan con mayor frecuencia algún tipo de atención especial a los niños, tanto consejos, como ayuda personal, conversaciones, etc. Así también, se desprende en el mismo estudio, el análisis de las opiniones de los directivos, quienes consideran que los maestros tienen como principal fortaleza a la motivación personal, que se manifiesta en: *“responsabilidad moral y compromiso social”*; *“ética profesional”*; *“compromiso con la profesión”*; *“vocación de servicio”*; *“buen trato con los chicos, siendo conscientes de las huellas que se dejan”*; *“valores para transmitir como ejemplo”*; *“conciencia*

⁹¹ DIARIO ÉPOCA. “Voces docentes a favor y en contra de la promoción del primer grado en 2013”. [en línea] Disponible en URL: http://www.diarioepoca.com/notix2/noticia/279979_voces-docentes-a-favor-y-en-contra-de-la-promocion-del-primer-grado-en-2013.htm - Fecha de consulta: 7 de marzo de 2012.

crítica”. La *motivación personal* es una categoría formulada a partir de las diferentes opiniones que hacen mención a las características de la personalidad y dedicación a la profesión. Se podría decir que se refiere a las cualidades personales necesarias en el contexto actual. Tenti Fanfani, E. (2004) destaca el valor de las mismas al señalar que:

“La solución a los problemas actuales no se encuentra en el pasado o en la tradición. Hoy es preciso renovar las instituciones educativas y al mismo tiempo dotar de una nueva profesionalidad a los profesores. Es aquí donde las cualidades de los docentes, en sus principales dimensiones culturales y éticas, adquieren todo su valor. Y estos atributos no son “naturales” o simplemente “vocacionales”, como creen algunos. Tampoco se trata de resolver el problema mediante los tradicionales “cursos de perfeccionamiento y actualización docente. (...) El maestro no puede ser un funcionario competente para aplicar un programa curricular y un reglamento. Tampoco sirve capacitarse para “dar órdenes” e imponer un orden. Como mediador eficaz entre las nuevas generaciones y la cultura, debe tener la sabiduría necesaria para motivar, movilizar, interesar y hasta para cautivar y seducir a sus alumnos.” (TENTI FANFANI, 2004: 1,17)⁹²

Es decir que las creencias y valores de cada maestro, que se sostiene dentro de un contexto cultural, social, que conlleva a su vez costumbres e ideologías que se ponen en juego en el desempeño de su profesión, es un saber que constituye una herramienta fundamental para la formación del profesorado. Señala Marrero Acosta (2010) al respecto lo siguiente:

⁹² TENTI FANFANI, Emilio. “Viejas y nuevas formas de autoridad docente”. *Revista Todavía*. [en línea] (pp. 1 a 17). Año 2004. Fundación OSDE. Disponible en URL: <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html> - Fecha de consulta: 6 de julio de 2012.

“El saber que el profesorado construye sobre la práctica permanece, la mayor parte, oculto. Pocas veces se hace público, en pocas ocasiones se comparte, y casi siempre es perecedero. Rescatarlo para hacerlo comprensible a ellos mismos y a los otros es una tarea ineludible de la investigación en educación.” (MARRERO ACOSTA, 2010: 6)

Una vía para indagar sería la posible vinculación entre el esfuerzo que realizan y las motivaciones personales de los maestros. La propuesta de profundizar en estas cuestiones se apoya en otras investigaciones recientes, como la realizada en México por Emilio Blanco Bosco (2008) quien concluye su investigación diciendo que, al igual que los resultados alcanzados en la investigación de Susana Carena (2010), *“el cuidado de los alumnos es mayor allí donde es más necesario”* (BLANCO BOSCO, 2008: 8) lo cual estaría indicando un elevado compromiso de los docentes.

2.3. PRECISIONES ACERCA DEL CONTEXTO

2.3.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES DESDE EL CAMPO DE LA POLÍTICA EDUCACIONAL EN LA PROVINCIA DE CORRIENTES

Según datos del CIPPEC (2003), en el informe jurisdiccional realizado por Rivas, A. (2003), la provincia de Corrientes se

caracteriza por una pobreza estructural que la convierte en la población con más indigencia del país. Históricamente ha obtenido los resultados más bajos en evaluaciones con respecto a la media del resto del país, ocupando los primeros lugares en inasistencia, repitencia y abandono escolar. Asimismo, la sociedad correntina se caracteriza por tres rasgos fundamentales: el conservadurismo, el intervencionismo y la inestabilidad permanente. El primer aspecto se refleja en el aprovechamiento particular de la política, beneficiando intereses de familias tradicionales vinculadas al poder. El segundo, se verifica en lo educativo, porque se destaca el verticalismo imperante hasta en el ámbito pedagógico, y el tercero, en el déficit presupuestario permanente para hacer frente a las obligaciones.

Explica el autor, refiriéndose a lo educativo, que uno de los problemas acuciantes derivados de la inestabilidad y de otras características de la sociedad, es la “*naturalización de las desigualdades educativas.*” (RIVAS, 2003: 10) Esto significa que existe:

“Una sistemática segregación social, categorizando a los alumnos según su condición socioeconómica y dividiéndolos en distintas secciones con escasas posibilidades de integración social y educativa.” (RIVAS, 2003: 11)

Acerca del trabajo de los maestros, señala Axel Rivas (2003) que al no contar la provincia con recursos suficientes para hacer frente al compromiso educativo, se coloca a los docentes en la posición de hacer frente a las dificultades redoblando los esfuerzos.⁹³

⁹³ RIVAS, Axel. “Informe Jurisdiccional sobre la Provincia de Corrientes”. *Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento* (CIPPEC). [en línea]. 2003. Disponible en URL: <http://www.cippec.org/proyectorprovincias/corrientes> - Fecha de

Una cuestión importante de destacar, analizada por Axel Rivas (2003) es que la provincia atravesó períodos donde la política intervenía directamente en las escuelas a través de punteros políticos. El autor señala a Corrientes como una de las provincias que, durante el período de “Tato” Romero Feris (1994-1997) se mantuvo:

“Una intervención “omnipotente” en el sistema educativo, definiendo las políticas educativas y negando toda entidad a la cartera y a sus ministros, funcionando estos como receptores de órdenes que los asemejan al séquito de súbditos que dinamiza este tipo de lógicas provinciales con concentración absoluta del poder.” (RIVAS, 2004: 95)

Cabe decir que Corrientes sufrió una profunda crisis y fue intervenida en el año 1999 y el papel de los sindicatos, tuvo gran importancia en la creación de la carpa blanca resistiendo al verticalismo gobernante.

La cartera educativa sufrió el cambio continuo de Ministros de Educación debido a la baja institucionalidad, grandes conflictos para sostener la administración, el intervencionismo y el verticalismo con la intromisión directa del gobernante.

Tal como señala el autor, el tipo de gobiernos caudillistas ha generado una lógica en la cual *“las únicas posibilidades de conseguir dádivas, beneficios o ascensos es la cercanía con el poder político”* (RIVAS, 2004: 154), esto significa que lo educativo está determinado, en gran medida, por la continuidad de los líderes políticos en el poder.

Sin embargo, se destaca el papel de la Iglesia Católica, ya que en la provincia de Corrientes, el culto católico está

consulta: 12 de junio del 2009. *“(...) condenar a los docentes a salarios muy bajos y forzarlos a un gran esfuerzo para sostener las condiciones básicas de educabilidad.”* (RIVAS, 2003: 11)

fuertemente enraizado en la impronta cultural, dice Axel Rivas que:

“La influencia directa sobre la opinión pública: Especialmente en estas provincias (más la de Corrientes) donde el culto católico está fuertemente afianzado en la impronta cultural tradicional de las sociedades locales, la voz de la iglesia tiene sus propios canales de legitimación como poder que disputa el gobierno de la educación provincial. En estos casos, desde las propias prácticas religiosas se logra una ascendencia directa sobre la opinión pública, que favorece todas las negociaciones de fuerza con el estado en materia educativa.” (RIVAS, 2004: 140)

Es decir que el arraigo social que tiene la Iglesia Católica se constituye en “*un gobierno de la educación extendido*” (RIVAS, 2004: 141), más allá de los acuerdos o desacuerdos de la Iglesia con el Estado. Esto no es un detalle menor, por lo que se ha tenido en cuenta en este trabajo.

CAPÍTULO 3

**FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA
INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA
RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO**

3.1. ACERCA DE LA COMBINACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS CUALITATIVA Y CUANTITATIVA

Alrededor del tema de la combinación de metodologías se han producido largos debates, Cook y Reichardt (2005) revisan las tensiones a partir de las diferencias del método cualitativo y del cuantitativo. Ambos métodos mantienen su especificidad y conciben el mundo de manera diferente, sin embargo, no son rígidos, por lo tanto, no son incompatibles, aunque es frecuente que se sitúe al investigador en el lugar de tener que optar por una u otra metodología. Los autores atribuyen la cuestión de la opción, por fidelidad al paradigma.

Es decir que, si bien, los orígenes de ambos paradigmas son diferentes (el cualitativo viene de la sociología y la antropología social; mientras que el cuantitativo proviene de las ciencias naturales y agronómicas), resulta confuso el origen de la dicotomía, tal como señalan los autores:

“Baste con decir que no existe nada, excepto quizá la tradición, que impida al investigador mezclar y acomodar los atributos de los dos paradigmas para lograr la combinación que resulte más adecuada al problema de investigación y al medio con que se cuenta.”
(COOK y REICHARDT, 2005: 40)

Esta situación de fidelidad por tradición, opera como un obstáculo para superar las diferencias en el debate de los métodos.

En los vaivenes de la discusión acerca de los paradigmas, por momentos, se ha ido polarizando.

Si en un primer momento se utilizaba el paradigma cuantitativo con la ilusión de que todo era medible, se pasa al otro extremo de atender a los procesos, propio del paradigma cualitativo.

Sin embargo, tal como señalan los autores tratados en este apartado, Cook y Reichardt (2005), esta postura tampoco permite saltar la dicotomía entre ambos paradigmas.

Los mismos se preguntan, si la concepción filosófica, que subyace al paradigma, es lo que determina el método.⁹⁴ Para responder, se analizan los atributos de cada paradigma y revisan los estudios de Nisbett y Wilson (1977); Bogdan y Taylor (1975); Fienberg (1977); Glaser y Strauss (1967); Campbell (1970); entre otros. Encuentran que, independientemente del paradigma que sostienen los investigadores, se utilizan procedimientos de ambos métodos, centrándose en los objetivos de sus investigaciones.

Es decir que se reconoce que no necesariamente los métodos cualitativos son exploratorios e inductivos, siendo los cuantitativos, confirmatorios y deductivos, porque no existe un choque entre ellos, dicen los autores que:

“Los métodos cualitativos no sólo pueden ser empleados para descubrir las preguntas que resulta interesante formular y los procedimientos cuantitativos no sólo pueden ser empleados para responderlas. Por el contrario, cada procedimiento puede servir a cada función.” (COOK y REICHARDT, 2005: 34)

⁹⁴ COOK, T. D.; REICHARDT, CH. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Ediciones Morata. 2005. “¿Existe una consistencia inherente entre la adhesión a la filosofía de un paradigma y el empleo de los métodos de otro?” (COOK Y REICHARDT, 2005: 31)

Se concluye en que los atributos de un paradigma no están ligados ni a los métodos cualitativos ni cuantitativos, por lo tanto no es determinante porque: *“debe depender también, al menos en parte, de las exigencias de la situación de investigación de que se trate.”* (COOK y REICHARDT, 2005: 37) Con lo cual, tanto el conocimiento cualitativo como el cuantitativo, resultan complementarios, dicen los autores al respecto que:

“La ciencia habitual emplea conjuntamente el conocimiento cualitativo y el cuantitativo para alcanzar una profundidad de percepción, o visión binocular, que ninguno de los dos podría proporcionar por sí solo (Eisner, 1977). Lejos de ser antagónicos, los dos tipos de conocimientos resultan complementarios.” (COOK y REICHARDT, 2005: 46)

El surgimiento de los diseños mixtos, potencian ambos métodos, para un conocimiento más profundo de las temáticas estudiadas.

El trabajo de Zulay Pereira Pérez (2011) reseña los avances de la metodología mixta ya a partir de los años 1960 y 1970, donde se componían diseños mixtos sin nombrarlos como tal. Se cita a Sieber (1973) como innovador, por sugerir mezclar estudios de caso con encuestas. Menciona a Jick (1979) como el autor que prioriza la triangulación de datos recogidos a partir de técnicas de ambos métodos. Más adelante, se fortalece la validación de los diseños mixtos a partir de Deelinger y Leech (2007) mediante estudios exploratorios cualitativos y confirmatorios cuantitativos. Con Denzin y Lincoln (2002) se profundizan los procesos de triangulación con grandes aportes a la comunidad científica. Respecto de estos procesos va a decir el autor, citando a Driessnack (2007), que la triangulación es la corroboración de los datos recolectados e interpretados respecto

al mismo fenómeno, donde tanto el método de recolección como de interpretación puede ser diferente.

El presente trabajo adhiere a la postura de combinar los métodos, en tanto se trata de los vínculos entre docentes y alumnos, lo cual supone procedimientos que incluyan un tratamiento en profundidad y que permita indagar en las posibles constantes enmarcadas en determinado contexto sociocultural. Acerca de la complementariedad de los métodos llevados a cabo en la investigación, se estima ahondar en detalles en el apartado siguiente.

3.2. ACERCA DE LA COMPLEMENTARIEDAD DE CONOCIMIENTOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE RELACIÓN EDUCATIVA

El abordaje de la relación educativa se realiza en este estudio desde el aporte de diversas perspectivas, tal como se detalla en el capítulo 1. Esta cuestión implica el uso de variados procedimientos metodológicos. Es decir que, no basta medir, cuantificar, clasificar y comparar, ya que se considera que el empleo exclusivo de procedimientos cuantitativos resta a la comprensión de las significaciones de las acciones, a la búsqueda de los sentidos que otorgan los maestros a sus

prácticas y a conocer la naturaleza de las interrelaciones que se suceden en el ámbito escolar.

Es por ello la razón de la adhesión a la complementación de metodologías para la comprensión de las creencias de los sujetos y de qué manera las mismas se entrelazan en prácticas sociales detectando ciertas constantes en el contexto particular de la Ciudad de Corrientes.

Se justifica una metodología amplia y heterogénea teniendo en cuenta los objetivos, las características y las condiciones de la investigación,⁹⁵ para el tratamiento de la naturaleza compleja de las relaciones educativas, tal como señala Wittrock (1989) acerca de que no existe un programa de investigación capaz de abarcar todas las posibilidades de análisis. Se elaboró una propuesta, perfectible sin duda, que toma como compatibles a la línea ecológica, conjuntamente con la línea de investigación sobre la cognición del profesor y toma de decisiones, ya que condice con los criterios que dicen:

“Cuatro criterios: a) atención a la interacción entre las personas y sus medios, mas en términos de reciprocidad que en términos de simple causalidad direccional de profesores a estudiantes b) considerar la enseñanza y el aprendizaje como proceso continuamente interactivos, c) considerar que el contexto del aula está incluido dentro de otros contextos – la escuela, la comunidad, la familia, la cultura-; d) considerar fuente importante de datos a los procesos no observables, tales como los pensamientos, actitudes, sentimientos o percepciones de los participantes.” (HAMILTON, (1983) citado por SHULMAN, 2003: 48-49)

⁹⁵ CEA D´ANCONA, Ma. Ángeles. *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid. Proyecto Editorial Síntesis Sociológica. 1996. *“Tres aspectos esenciales: los objetivos, las características, y las condiciones de realización de la investigación.”* (CEA D´ANCONA, 1996: 90)

Es decir que, desde esta propuesta se sostiene el compromiso ético con una posición democrática, donde el saber de los docentes se valora. Se entiende que a través de los procedimientos elegidos, se promueve la auto reflexión sobre la toma de decisiones, acerca del conocimiento que poseen sobre los aspectos relacionales, para develar cuestiones cotidianas, en ocasiones naturalizadas, e inferir marcos teóricos subyacentes en las acciones.

La unidad de análisis⁹⁶ son las creencias de los docentes, considerando importante aclarar que se trata de su relación con sus alumnos, porque:

“Se considera que los participantes están construyendo conjuntamente los significados en esas situaciones, y esos significados están sujetos a continua renegociación y revisión. El comportamiento individual, las interpretaciones, significados o motivos sólo pueden entenderse dentro del contexto del sistema más general de relaciones organizadas.” (SHULMAN, 1987: 53)

⁹⁶ ROCWEL, Elsie; EZPELETA, Justa. (Coordinadora) “Reflexiones sobre el proceso etnográfico”. *DIE* [en línea] Volumen 2. 1987. México. Disponible en URL: http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=ROCKWELL,%20ELSIE&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato= - Fecha de consulta: 8 de julio 2012. “¿Por qué importa la unidad de análisis? Primero, ésta debe corresponder al objeto de estudio y a la escala de fenómenos en que se plantea la investigación. No es suficiente el análisis fino, sociolingüístico, para conocer el contexto institucional o las consecuencias sociales de una negociación entre los sujetos, o viceversa, una caracterización global de una clase no permite interpretaciones acerca de la interacción o las competencias lingüísticas. Pensar en la unidad de análisis permite además observar más sistemáticamente la variación. Por ejemplo, se puede mantener constante la escuela como contexto y analizar qué sucede en diferentes eventos o áreas, como unidades de análisis o a la inversa, mantener constante el tipo de evento o el área, y analizar lo que pasa en diferentes escuelas o con diferentes maestros, como unidades de análisis.” (ROCWEL, E. y EZPELETA, J. (Coordinadora), 1987: 110).

El énfasis está puesto en el papel de quien enseña, por considerar que es quien facilita la tarea de aprender al crear condiciones para que el alumno aprenda. Afirmación que se apoya en las investigaciones tratadas en los capítulos 1 y 2, reconociendo otros aspectos involucrados en la relación educativa tales como el contexto escolar, cultural, social, etc.

3.3. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño propuesto se enmarca en la clasificación de diseño mixto exploratorio, según lo distingue Creswell (2008), denominación que alude a estudios que integran procedimientos de los métodos cualitativo y cuantitativo, de modo secuencial.

Las etapas del diseño metodológico son dos: en primer lugar se lleva adelante un procedimiento cualitativo, donde se realizan entrevistas en profundidad a un grupo reducido de docentes. De las mismas se extraen enunciados para la elaboración de un cuestionario de creencias.

En segundo lugar, se aplica el cuestionario de creencias a la totalidad de los docentes de primer grado seleccionados para participar en la investigación. Luego de la aplicación del instrumento, se analizan las respuestas mediante procedimientos cuantitativos que se detallan más adelante. Posteriormente, se

exponen algunas cuestiones a tener en cuenta según los análisis de los datos con ambos procedimientos. Se aportan, conclusiones y recomendaciones sobre el tema investigado.

Respecto de la opción epistemológica, este trabajo prioriza la perspectiva interpretativa y se utilizan elementos de la teoría fundamentada o *grounded theory*, ya que la misma, ofrece a los investigadores la posibilidad de combinarla con enfoques cuantitativos.

Tal como señalan Anselm Strauss y Juliet Corbin (2012), *“las técnicas son sólo medios para lograr tal propósito”* (STRAUSS y CORBIN, 2012: 29). La utilización de los datos cuantitativos o estadísticos, es cuestionada por algunos investigadores cualitativos, ya que piensan que producen una información superficial o resultan desorientadores, los mismos, enfatizan en la realización de entrevistas u observaciones de campo como los únicos métodos de recolección de datos válidos. Señalan los autores que es importante considerar las limitaciones y condicionantes para encontrar la población disponible, la escasez de tiempo, costo y las barreras burocráticas por lo cual muchas veces los investigadores recurren a unas u otras técnicas combinando ambos métodos.

Los autores proponen que se piense en términos de interacción entre métodos cualitativos y cuantitativos por lo cual, la recolección y análisis de datos puede hacerse de ambos modos durante todas las fases del proceso de la investigación. Una anécdota narrada por Strauss y Corbin (2012), ilustra lo que sucede en la combinación de técnicas, ante la pregunta de Strauss a Goodman sobre qué le aportan los datos cuantitativos, responde que “lo sensibilizan” a nuevos aspectos de los datos.

Un ejemplo que muestra cómo se interrelacionan los métodos es un estudio para conocer las tendencias psiquiátricas predominantes realizado por: Strauss, Schatzman, Bucher,

Ehrlich y Shabsin (1964). Los cuales utilizaron un cuestionario construido luego de entrevistas y de análisis preliminares de estos datos, los cuales influyeron luego en el análisis estadístico asociado posteriormente. Sin embargo, se encontraron con la contradicción de que una cosa era lo que los trabajadores de la salud decían y otra cosa era lo que hacían, por lo tanto, modificaron las preguntas para extraer las creencias en discrepancia con las acciones. Explican los autores que, aunque el trabajo parezca un tanto desorganizado, es importante pensar en términos de interacción entre procedimientos cualitativos y cuantitativos, lo cual no significa que los resultados sean dudosos.

3.4. ACERCA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y DE LOS DOCENTES EN LA CIUDAD DE CORRIENTES

Es importante definir el contexto de la investigación en Corrientes Capital. El mismo surge tomando los datos recabados en el estudio de Susana Carena (2010) por la cantidad de información con la que se cuenta. Del mismo se seleccionan las escuelas, por una cuestión de factibilidad. Acerca de los docentes, se discriminan sólo aquellos que atienden el primer grado de la escuela primaria.

Se mantiene la clasificación entre escuelas públicas y privadas. De las escuelas públicas, se dividen aquellas donde asiste una población con necesidades básicas insatisfechas.⁹⁷ Este dato se extrae de la información que administran los directivos acerca de los barrios de donde provienen los alumnos y de sus características y se coteja con el informe por barrio del INDEC 2001-2010, con lo cual se constata que ambas fuentes son coincidentes. Cabe aclarar que se toma esta variable en uno de los grupos de escuelas por el elevado índice de pobreza (20%) con el que cuenta la provincia, con lo cual, se considera importante para tomar en cuenta las implicancias de estas condiciones en el ejercicio profesional de los docentes.

Se tienen en cuenta algunas características de los docentes, en cuanto a que pertenecen todas al sexo femenino, respecto a la edad cronológica, el promedio es de 41 años, tanto en escuelas públicas como privadas, independientemente de si atienden población con necesidades básicas insatisfechas o no.

Respecto a su formación, se advierten tres variedades de títulos habilitantes, debido a las reformas curriculares en los profesorados: Maestra Normal Nacional, Profesor/a de Enseñanza Primaria y Profesor/a de EGB 1 y 2. Se destaca que sólo dos docentes poseen títulos habilitantes para otras tareas como Abogacía y otro de Profesora en tecnología para EGB 3 y Polimodal, esto significa que sólo dos docentes que participaron de la investigación, han estudiado otra cosa además de la docencia.

⁹⁷ Se refiere al índice de privación o carencia referido a la calidad de vida de las personas que abarcan cinco (5) indicadores: hacinamiento, vivienda, condiciones sanitarias, asistencia escolar y capacidad de subsistencia.

3.5. FACTIBILIDAD

La factibilidad alude al acceso a las fuentes, la experiencia y a la disponibilidad de tiempo.

En cuanto a las fuentes bibliográficas, cabe decir que se cuenta con un exhaustivo marco teórico explicitado en los capítulos anteriores, así como se tiene acceso a bibliografía básica y especializada en metodología con conocimientos y capacidades adquiridas en los seminarios de maestría de investigación educativa de la Universidad Católica de Córdoba.

Acerca de la experiencia previa en el campo, se destaca la organización de la puesta en marcha del proyecto realizado por convenio con las universidades de Corrientes (UCP) y Córdoba (UCC) y la participación activa en el trabajo de campo. Se cuenta con el acceso a una base de datos de la ciudad capital de Corrientes que está a disposición para consulta.

Acerca del tiempo planificado para realizar el proyecto, luego de la aprobación del Comité Académico de la Universidad Católica de Córdoba se calculan unos doce meses desde que se comienzan los trámites ante las autoridades ministeriales, luego con los directivos de cada una de las escuelas y con cada uno de los docentes.

Se consigue un nuevo permiso otorgado por el Consejo de Educación del Ministerio de Educación de Corrientes tramitado en el expediente Nro. 320-1572-2013⁹⁸ iniciado en marzo de 2013 y aprobado el 22 de mayo de 2013. Se pondera la apertura lograda, ya que la docencia en la capital correntina se considera

⁹⁸ Ver Anexo I.

un gremio sensible para las políticas públicas, tal como se señaló anteriormente en el estudio de Axel Rivas (2003-2004) analizado en el presente trabajo.

3.6. ACERCA DE LA MUESTRA

Se trata de una muestra no aleatoria accidental,⁹⁹ porque se seleccionan los docentes según criterios de selección, sin intervención del azar. Se contactan docentes de primer grado disponibles en la base de datos de la investigación mencionada anteriormente,¹⁰⁰ tal como se detalla en el apartado sobre las características de los docentes y factibilidad.

Se tomaron en cuenta las recomendaciones de Livio Grasso (2006) considerando cada situación particular, de modo tal que

⁹⁹ GRASSO, Livio. *Encuestas. Elementos para su diseño y análisis*. Córdoba. Encuentro Grupo Editor. 2006. “Las muestras accidentales se conforman con aquellos miembros de la población que tenemos más a mano o están disponibles por alguna razón. Para su conformación no se requiere de un marco ni del empleo de la tabla de números aleatorios. A menudo se aceptan muestras accidentales y se llevan a cabo estudios con ellas. Razones de costos y dificultades operativas a menudo hacen imposible otra cosa. (...) Las muestras accidentales son útiles para estudios piloto (preliminares, previos al estudio de fondo); también para observar el funcionamiento de un instrumento de captación de datos (un cuestionario para encuesta, una prueba o escala psicológica, para comprobar si las instrucciones se entienden o si se comprenden las preguntas); quizás como una primera aproximación a una problemática en la etapa exploratoria.” (GRASSO, 2006: 96)

¹⁰⁰ CARENA, Susana. *Las necesidades actuales que demanda el ejercicio de la profesión docente*. Documento de la Universidad Católica de Córdoba y de la Universidad de la Cuenca del Plata. 2010.

se representen distintos grupos para brindar más posibilidades de encontrar coincidencias, aunque sean aproximadas, para luego, desarrollar en las conclusiones. Se toman docentes de escuelas públicas y privadas. Se cuida que las escuelas públicas estén representadas de acuerdo al nivel socio-económico de la población que atienden.

Acercas de la invitación a contestar el cuestionario, se insistió a los docentes renuentes a hacerlo, por un lado, brindando argumentos acerca de los objetivos, alcances y la reducción de los inconvenientes de participar. Por otro lado, en algunos casos, facilitándoles la disponibilidad de tiempo de entrega del instrumento, de modo tal de persuadirlos para que acepten responder.

Así, se logra una muestra que se agrupa de la siguiente manera: Respondieron cuarenta y ocho (48) docentes que trabajan en catorce (14) escuelas que reciben población con alto índice de Necesidades Básicas Insatisfechas.¹⁰¹ Dieciocho (18) docentes que trabajan en cuatro (4) escuelas públicas con población de clase media. Ocho (8) docentes que trabajan en cuatro (4) escuelas privadas con población de elevado nivel socio/económico.

Como se puede observar, existe una mayoría de docentes que atienden población con necesidades básicas insatisfechas, esto resulta coincidente con los datos aportados por las encuestas de hogares donde la clase media y alta son una minoría, esto es importante porque le otorga mayor validez a la muestra, en tanto se acerca a la realidad de la población.

¹⁰¹ Según datos extraídos de la investigación de Carena (2010) se toma como referencia para decir que es bajo índice de NBI cuando el porcentaje de pobreza alcanza hasta el 50% y alto índice, cuando el porcentaje es de 50 a 100%.

3.7. PRIMERA FASE DEL ESTUDIO: PRECISIONES SOBRE LAS ENTREVISTAS

En este primer momento de la investigación se considera apropiada la perspectiva cualitativa por ser adecuada para indagar acerca de las relaciones entre docentes y alumnos desde la propia perspectiva de los participantes. Al respecto, Vasilachis De Gialdino, I. (2007) señala:

“Para Marshall y Rossman (1999: 2; 7-8), la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas. Es una amplia aproximación al estudio de los fenómenos sociales, sus varios géneros son naturalistas e interpretativos y recurren a múltiples métodos de investigación. De esta forma, el proceso de investigación cualitativa supone: a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento.”
(VASILACHIS DE GIALDINO, 2007: 26)

La propuesta presentada, privilegia la palabra de las personas desde la reflexión sobre la práctica cotidiana. Atendiendo a las posibilidades reales se prioriza la conversación con los docentes, para conocer lo que piensan acerca de los vínculos con sus alumnos; desde la escucha de sus experiencias evocadoras que le

son significativas, con el carácter de particularidad de las narrativas que este enfoque supone.

Se elige la entrevista porque es “*una técnica más apropiada para acceder al universo de significaciones de los actores.*” (GUBER, 1991: 203)

Acerca de la técnica de las entrevistas, se elige realizar aquellas denominadas entrevistas en profundidad¹⁰² por considerarlas adecuadas para indagar aspectos objetivos y subjetivos sobre lo que piensan sobre los vínculos con sus alumnos, las acciones que realizan al respecto.

Entre los docentes seleccionados se toma especial cuidado en que participen docentes provenientes escuelas públicas (según la población que atienden) y privadas para obtener variedad en los testimonios según las particularidades del contexto.

Se identificaron un total de seis (6) docentes que se discriminan en: cuatro (4) docentes de escuelas públicas, de los cuales dos (2) pertenecen a escuelas que reciben población con necesidades básicas insatisfechas y dos (2) maestras que pertenecen a escuelas que reciben población de clase media. Además, dos (2) maestras de escuelas privadas. Una de las cuestiones más importantes a considerar es la disposición y motivación para entablar una conversación, variando en cada caso según la personalidad de las participantes.

¹⁰² GARCIA FERRANDO, Manuel; IBAÑEZ, Jesús y ALVIRA, Francisco. (Compiladores). *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid. Editorial Alianza. 1994. “*El entrevistador indaga por las razones profundas del comportamiento objetivo y subjetivo del entrevistado. (...) En la entrevista intensiva o en profundidad el entrevistador cuenta con un esquema fijo de cuestiones, pero las preguntas no se encuentran estandarizadas, aunque sí ordenadas y formuladas. Este tipo de entrevistas se suele realizar con personas de confianza o suficientemente motivadas. Su uso está recomendado cuando se pretende ampliar sistemáticamente el conocimiento sobre un problema mínimamente estructurado.*” (GARCIA FERRANDO; IBAÑEZ y ALVIRA,. 157-158)

3.7.1. PRECISIONES ACERCA DEL PROCEDIMIENTO DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Acerca de las precisiones para la entrevista se tienen en cuenta las pautas que señala Rosana Guber (1991). Se considera apropiada utilizar la técnica de entrevista porque permite “*acceder al universo de significaciones de los actores.*” (GUBER, 1991: 203) La entrevista se entiende como:

“Relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones, es además una instancia de observación. (...) La entrevista en ciencias sociales se presenta como una relación diádica canalizada por la discursividad. La entrevista significa una alteración de los términos habituales de interacción social para la mayoría de los actores sociales.” (GUBER, 1991: 203-209)

Si bien, en el presente estudio se plantea una entrevista semiestructurada con el fin de ahondar en la temática de los vínculos, se tiene en cuenta la perspectiva del docente, sus universos de sentido, los códigos culturales y se reconocen los propios marcos interpretativos acerca de la relación educativa.

La autora destaca la importancia de la reflexividad para detectar las interpretaciones tanto del investigador como del informante, esto contribuye a diferenciar los contextos. Siguiendo las pautas de Guber (1991), se tienen en cuenta tres procedimientos básicos de la entrevista:

“La atención flotante del investigador, la asociación libre del informante y la categorización diferida del investigador.” (GUBER, 1991: 212)

Acerca de la atención flotante es importante decir que es aquella que *“permite introducir temas y conceptos desde la perspectiva del informante más que desde la lógica del investigador.”* (GUBER, 1991: 213)

La asociación libre posibilita una asimetría donde las verbalizaciones son más largas por parte del informante y mínimas inducciones por parte del investigador.

Sobre la categorización diferida se podría decir que se trata de formular preguntas abiertas que se van encadenando en el discurso del informante para configurar un marco interpretativo desde el mismo. El diálogo supone un papel activo del investigador donde reconoce sus propias pautas de categorización identificando intersticios donde poder intervenir para llegar profundo al informante.

La entrevista en profundidad, sugiere varios encuentros, por ser:

“Un proceso gradual por lo cual el investigador va incorporando información en sucesivas etapas de su trabajo de campo.”
(GUBER, 1991: 219)

En este estudio se realizan de dos a tres encuentros con cada docente seleccionado teniendo en cuenta las vicisitudes propias del trabajo de campo. Las mismas tienen que ver con la disponibilidad del informante.

Cabe decir que las entrevistas se llevan a cabo en la propia institución educativa, en las cuales se acuerda una hora en la que coincide que la maestra tiene hora especial.

En algunas ocasiones durante el momento acordado, podían ocurrir inconvenientes que requerían de la asistencia del docente a algún alumno o bien cubrir la ausencia del maestro especial,

por lo tanto, la entrevista debía ser suspendida para más adelante, con los inconvenientes, por ejemplo, de tener que crear el clima nuevamente.

Se construyen preguntas abiertas porque son propias del pensamiento profundo que se pretende indagar en una primera instancia. Acerca de las preguntas abiertas, son las que se consideran necesarias de realizar en la entrevista en profundidad con los informantes-clave para conocer el marco de referencia que utilizan los docentes en la toma de decisiones, de manera tal que, quien investiga, puede detectar “*el grado de información o la ambigüedad de los entrevistados*” (GARCÍA FERRANDO; IBÁÑEZ y ALVIRA, 1994: 164) respecto del tema a indagar, en este caso: la relación docente-alumno.

Se realiza un testeo de las preguntas a tres docentes, antes de iniciar las entrevistas propiamente dichas, donde se formalizan los ajustes necesarios, especialmente teniendo en cuenta el código común.

Las entrevistas se graban, siempre bajo autorización expresa del docente informante.

3.7.1.1. ACERCA DEL PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Se procede a la desgrabación textual de la entrevista, identificando como casos y asignando atributos, en este caso, atributos de la escuela de donde provienen, donde se señala alguna característica de la población que reciben y la antigüedad en la docencia.

Luego se identifican los discursos del investigador y del informante para que se diferencien en el texto. Se agrupan las respuestas para localizarlas, en este caso, se utiliza la cursiva para la pregunta para diferenciarlas de las respuestas.

Se analiza la entrevista utilizando una codificación “memos” que sirven para plasmar pensamientos acerca del párrafo transcrito, ya sea sobre la entrevista, datos, anécdotas o relación con conceptos relevantes para la investigación. Luego se identifican y definen nudos relevantes para la investigación. Pueden quedar nudos libres que son aquellos que no tienen conexión con ningún otro.

Según señala Soneira (2007), la tarea de codificar requiere leer y releer los datos para descubrir relaciones, por lo tanto, consiste en una tarea de interpretación. Inicialmente se realiza lo que se denomina *codificación abierta* donde los códigos provienen de la formación de quien investiga y de las lecturas o bien de las expresiones de los propios actores o *códigos in vivo*. Se compara entrevista con entrevista y de allí surgen las categorías. Luego, cuando la teoría emerge se cotejan los datos con las categorías teóricas, a esto se denomina *método de comparación constante*.

Codificar implica dos operaciones analíticas: la *codificación axial* que implica la búsqueda activa y sistemática de propiedades. La escritura de *memos* para registrar ideas que surgen durante la codificación.

Acerca de la *delimitación de la teoría*, el autor remite a un proceso de comparación a través de similitudes y diferencias entre los casos. Se aplican dos procedimientos: primero, la codificación selectiva que implica captar una categoría central que aparece con frecuencia y se conecta con otras categorías. En segundo lugar, el criterio de alcance cuando se busca ampliar las posibilidades de generalización de una teoría que puede ser sustantiva (aquellas que están referidas a una misma clase o grupos) o formal (aquellas que son comparables a nivel conceptual).

Es decir que se realiza una jerarquización de las ideas relevantes, se recodifican los nudos y se identifican palabras significativas. La jerarquización va de una categoría más general a una más específica. Se utiliza la búsqueda en el texto por palabras o frases cortas que se agrupan en un nudo. Con estos datos se elaboran matrices de codificación donde se analiza la conexión entre diferentes nudos.

En este caso, el análisis permitió una conexión con el marco teórico para luego seleccionar enunciados que se utilizaron en la construcción de un cuestionario de creencias.

3.8. SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN: APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO. PRECISIONES ACERCA DE LA MUESTRA

En una segunda fase, a partir de lo analizado en las entrevistas, se construye un cuestionario de creencias que se aplica a la totalidad de los docentes de primer grado seleccionados.

El instrumento se aplica, previo testeo a tres docentes para detectar la comprensión que tienen de los ítems y la validez de los mismos. Se toma especial precaución en el reconocimiento de las diferencias de cada enunciado para valorar el grado de acuerdo o de desacuerdo. En ese sentido, se observa, si cada enunciado es reconocido como diferente uno del otro y por lo tanto, si los mismos reciben diferentes valoraciones. Esta cuestión es clave, ya que le otorga validez al instrumento.

Los enunciados se extrajeron de las entrevistas, algunos de los cuales coinciden con el estudio de Marrero (1988) en tres de las teorías mencionadas: la Tradicional, la Activa y Constructivista. Se intenta la representación de las teorías por medio de un número igual o similar de frases.

Sin embargo, se incluye en el cuestionario un enunciado que refiere a las creencias religiosas, por ser captado en reiteradas ocasiones en las conversaciones con los docentes, por lo cual, se considera conveniente su inclusión. Se estima que su incorporación aporta un conocimiento exploratorio preliminar, acerca de posibles teorías que surgen del contexto cultural.

Se construyen ítems tipo Likert, en tanto, en cada uno, el participante tiene la opción de exponer si están: *“totalmente de*

acuerdo”, “*medianamente de acuerdo*”, “*en desacuerdo absoluto*.” Los enunciados se redactan de modo auto/referencial,¹⁰³ claros, breves, variados según las diferentes creencias captadas en las conversaciones con los docentes vinculadas a las teorías.

Acerca del instrumento, vale decir que el mismo es un cuestionario autoadministrado, con instrucciones precisas y con la disposición del investigador para responder dudas, acordar la entrega en cada caso particular.

El mismo consta de tres partes: en la primera se explicitan los datos generales, a modo de una organización interna, para determinar el contexto. Esta primera parte es importante porque se les aclara a los participantes que se garantiza el anonimato, tanto de las escuelas, como de las docentes que responden, lo cual “*es fundamental para lograr sinceridad en las respuestas y para lograr información confiable.*” (GRASSO, 2006: 57)

En la segunda parte del instrumento se presentan las instrucciones para valorar, los veintiún (21) enunciados que exponen diferentes creencias. En este caso se opta por brindar un tiempo de lectura de cada enunciado para asegurar que se comprenden la totalidad de los ítems. Las respuestas en ningún caso se aceptan grupales, cada docente debe responder de manera individual.

En la tercera parte se presenta una pregunta abierta acerca de las necesidades de formación donde los docentes que así lo deseen pueden expresarse en sus comentarios acerca del tema.

¹⁰³ RODRIGO, José María; RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, Javier. Madrid. *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Editorial Madrid. Editorial Visor Distribuciones S.A. 1993. “*Para facilitar la tarea auto-referencial los enunciados comienzan con términos como “Creo que...”; “En mi opinión...”; “Siempre he dicho que...”*. La escala es numérica, el punto máximo indica un total acuerdo, el mínimo un total desacuerdo y las puntuaciones intermedias distintos grados de concordancia.” (RODRIGO; RODRÍGUEZ Y MARRERO, 1993: 145)

3.8.1. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS CUANTITATIVO

El procedimiento de análisis de los ítems expuestos en la segunda parte del instrumento, es cuantitativo, ya que se estima que el mismo posibilita extraer alguna conclusión estadística.

En primer lugar, se utiliza el porcentaje, porque indica la proporción en que los docentes acuerdan o no con un enunciado. De allí se extraen las características de los docentes que trabajan en escuelas públicas o privadas o que atienden población con necesidades básicas insatisfechas, de modo de establecer una aproximación a las diferencias o similitudes.

En segundo lugar, se realiza un análisis de distribución de frecuencias absolutas para indicar cuántos docentes acuerdan o no con determinado enunciado. De esta manera es posible determinar las características de los docentes que atienden a diferente población de alumnado, conocer si existen diferencias entre las opiniones, si están muy polarizadas, divididas o si no existen diferencias.

Con el objetivo de ampliar datos del trabajo, se considera la confección de tablas de contingencia o de doble entrada¹⁰⁴ para indagar acerca de la relación entre variables dependiente e

¹⁰⁴ GRASSO, Livio. *Encuestas. Elementos para su diseño y análisis*. Córdoba. Encuentro Grupo Editor. 2006. “Cuando ambas variables son categoriales (escalas nominales u ordinales con pocas categorías) el análisis se realiza con ayuda de una tabla de contingencia. (...) estas tablas están constituidas por hileras (filas), columnas y celdas. Pero no cualquier tabla con estas características es una tabla de contingencia. En estas las hileras y columnas representan categorías mutuamente excluyentes (un caso incluido en una categoría no puede ser también incluido en otra); así, los grupos representados por cada categoría son independientes, es decir que no están constituidos por los mismos sujetos.” (GRASSO, 2006: 125)

independiente¹⁰⁵. En este caso sólo se realiza una tabla de contingencia para ubicar las escuelas de la muestra en su relación con la zona geográfica y el porcentaje de pobreza de la población que asiste. Como se señala más adelante, se considera un dato irrelevante para este estudio, sin embargo, se lo expone a modo de evidenciar las zonas que abarca el trabajo de campo.

Se ubican los enunciados y la valoración de los docentes (totalmente de acuerdo, medianamente de acuerdo, en desacuerdo absoluto) donde se pueden observar las frecuencias en las celdas.¹⁰⁶

Por otro lado, se brinda alguna caracterización de los docentes por zona. Acerca de esta cuestión, vale aclarar que sólo se trata de una breve aproximación a la similitud o diferencias, sin pretensión de generalidad. La información se presenta en gráficos de barra y cuadros para la lectura de los datos.

¹⁰⁵ GRASSO, Livio. *Encuestas. Elementos para su diseño y análisis*. Córdoba. Encuentro Grupo Editor. 2006. “Se denomina dependiente a la variable que en el planteo realizado es considerada como efecto o consecuencia y se denomina independiente a aquella que en el mismo planteo es tomada como causa o factor determinante.” (GRASSO, 2006: 124)

¹⁰⁶ GRASSO, Livio. *Encuestas. Elementos para su diseño y análisis*. Córdoba. Encuentro Grupo Editor. 2006. “Se concluye sobre la existencia o no de asociación observando las frecuencias en las celdas. (...) Una regla práctica dice que se han de observar las frecuencias máximas de cada hilera (o columna). Si alguna de ellas se encuentran en celdas opuestas por el vértice (como 169 y 67 de la Tabla A) es que las variables están asociadas. De lo contrario, no lo están.” (GRASSO, 2006: 29)

CAPÍTULO 4

TRABAJO DE CAMPO

4.1. ANÁLISIS INTERPRETATIVO A PARTIR DE LAS ENTREVISTAS

Sin intención de simplificar las realidades complejas, se transcriben algunos párrafos de los docentes entrevistados que se decodifican y analizan. Se trabaja con las expresiones y se identifican las frases significativas que se engloban en los siguientes nudos o temas:

- 1.- *El medio social. Relación escuela-familia.*
- 2.- *Pedagogía versus contención social y psico-afectiva.*
- 3.- *Acerca del rol materno en la docencia y el sentido religioso en la tarea docente.*
- 4.- *Características de la relación docente. El lugar de los afectos, los premios-castigos y las normas.*
- 5.- *Homogeneidad versus heterogeneidad.*
- 6.- *Formación docente.*

Las relaciones vinculares entre docentes y alumnos no ocurren de manera aislada, sino que son el producto de las relaciones con el poder pedagógico y el poder social,¹⁰⁷ es por ello que se deberá tener en cuenta que los temas planteados en este apartado, surgen de las entrevistas en profundidad y tienen

¹⁰⁷ POSTIC, Marcel *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid. Edición Narcea. 2000. “Los análisis sociológicos de estos últimos años, demostrando que las relaciones entre maestros y alumnos, en sus formas instituidas, son el resultado de los vínculos entre la escuela y el sistema social, entre el poder pedagógico y el poder social y que prefiguran las relaciones que encontrarán los alumnos en la sociedad, conducen a los pedagogos desde ahora a concebir un proyecto pedagógico en función de un proyecto de sociedad.” (POSTIC, 2000: 200)

el valor de contextualizar los intereses, las problemáticas, las culturas institucionales en el que están insertos los maestros participantes, lo cual constituye un marco sobre las diferentes realidades de los maestros de la Ciudad de Corrientes.

Tal como se explica en el capítulo anterior, de las entrevistas se extraen los enunciados para la construcción del cuestionario de creencias que constituye la segunda parte de esta investigación, señalado en el apartado sobre diseño metodológico.

4.1.1. EL MEDIO SOCIAL. RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA

Los maestros coinciden en que deben adaptarse a los cambios sociales. En principio podría pensarse que se sitúa en la idea de que *“la escuela debe responder a las exigencias sociales”*, (RODRIGO; RODRÍGUEZ y MARRERO, 1993: 129) tal como lo promulga la teoría tecnológica.

Sin embargo, en este caso corresponde a la necesidad de atender a los alumnos en sus necesidades básicas materiales y psico-afectivas, tal como lo describe la maestra nro. 2, dice:

“Hay cambios...hoy no vivimos en la misma época, las familias no son las mismas, la sociedad no es la misma, entonces si hay cambios y hay cambios en el vínculo también porque el maestro se siente superado ante miles de situaciones que se presentan en el salón y bueno o descuidás algunas

Lic. Laila Emilia Daitter
licdaitter@gmail.com

cosas...descuidás tu función verdaderamente la función que tenés que hacer en la escuela para tomar otra función que es la de contener, por ahí ser una mamá porque te encontrás con chicos que no se saben atar los cordones que tenés que llevarlos al baño y miles de cosas entonces...sí...muchos cambios...” (Maestra 2)

“...Yo creo que ahora que a medida que va pasando tiempo todo cambia entonces yo creo que siempre estar a la altura de la situación (no decir) “porque mi época”...sino mi época fue...tratar de estar a la altura y tratar de buscar la mejor solución, la escuela ya es otra, la sociedad es diferente, el maestro se tiene que ajustar a otra cosa.(...)...no conozco mucho al nuevo maestro...yo todavía tengo mi costumbre...eso sería...que nuevos maestro se ajuste...porque que (luego) no diga “esto no era para mí (...) Trabajo con lo que tengo y con lo que puedo, yo...no espero nada de la familia...trabajo en el grado con lo que tengo ese día y en ése momento. No hacen tarea...bueno...si hacen, hacen y si no hacen y bueno...se informa a los padres obviamente, pero no estoy esperando ver un resultado...o ver...trato de sacarlo adelante con lo que tengo y con lo que puedo en la escuela...trabajar a full todo el día con lo que tenemos y con las herramientas que están en la escuela...nada más...” (Maestra 2)

“Eso noto hoy en día que falta el acompañamiento que antes se tenía como que el docente también ésta muy vapuleada su imagen y no tenemos el total respaldo que se tenía antes de la familia y de la sociedad, hay que tratar de volver a recuperar eso, es decir nosotros como docentes y hacerle notar a la familia de que si no trabajamos en conjunto si no nos hacemos respetar va a costar lograr el objetivo que nos hemos planteado que es que el chico alcance su máxima capacidad en los aprendizajes en su forma de ser en su conducta y para los que lo estamos preparando para la vida.” (Maestra 2)

En estas frases se visualiza que, para los maestros, los padres no demuestran compromiso con la escuela. Se trata de una modificación en el plano simbólico donde la escuela no tiene un significado importante en la vida familiar. De manera tal, que el maestro se enfrenta al desafío de tener que resignificar su lugar frente a la sociedad y de tener que “*construir la legitimidad cotidianamente*”, (NADOROWSKY y BRAILOVSKY, 2006: 62) porque no se cuenta con un contrato social que legitime a la

escuela y al docente, lo cual afecta la autoridad. Esta afirmación coincide con Marcel Postic (2000) quien señala que:

“Como la autoridad cultural ya no es atributo de la función, el enseñante, para ser escuchado, debe demostrar en cada curso, cada día, que posee, además de su competencia, no solamente un interés por las grandes cuestiones del momento, sino también una visión del mundo contemporáneo.”
(POSTIC, 2000: 55)

Se detecta además, en las expresiones de los docentes entrevistados, una relación de desencuentro con los padres. Señalan que *“abandonan a sus hijos”*, que *“no se puede contar con ellos”* para que ayuden a sus hijos en las tareas, que no vienen a las reuniones, que dejan a sus hijos en la escuela como un mandato mecánico pero sin interés real en lo que allí se brinda.

Las opiniones son coincidentes al respecto, empeorando las críticas a la actitud de los maestros que atienden las zonas más desfavorecidas. Se repiten las dificultades en lograr que los padres que se impliquen en el aprendizaje.

Asistimos a una época en donde *“los padres mandan a la escuela con muy poca confianza en el futuro”*, dirá Bleichmar (2012) pero también, señala que:

“Es imposible mantener una oposición escuela-padre, pero al mismo tiempo hay que tener en claro qué les vamos a plantear a los padres. Es absurdo pensar que los maestros tienen que incrementar las tareas escolares y los padres ayudar con eso. Yo no tuve padres que se sentaran a hacer la tarea conmigo, creo que ni entendían la tarea que hacía; sin embargo, yo llegué a la universidad y al doctorado porque había una profunda confianza en ellos con respecto al estudio y al futuro que me esperaba. No podemos

plantearles a los padres que su función es ayudar en la transmisión de conocimientos.”
(BLEICHMAR, 2012: 41)

La oposición de la que se habla en la cita pareciera existir, al menos entre los maestros entrevistados. Los mismos fluctúan entre la asistencia, el enjuiciamiento y la búsqueda de alternativas que brinden respaldo legal a los maestros.

Acercas de la asistencia, pareciera que el docente intenta construir legitimidad a partir de brindar asistencia que ayude a cubrir las necesidades de subsistencia.

Por otra parte, aparece el enjuiciamiento como característica, en tanto que denuncian que algunos padres “*abandonan*” a sus hijos. De esta manera, se entiende que no hay una responsabilidad compartida entre la escuela y el hogar.

Asimismo, emerge la judicialización de lo escolar, ya que el maestro comienza a percibir que la necesidad de respaldos legales que “*lo cubra*” ante cualquier inconveniente.

Algunas expresiones de los docentes entrevistados en Corrientes dan cuenta de la solicitud del maestro para con los padres, especialmente sensibles a la situación económica desfavorable a las que las familias están sometidas. La maestra nro. 1 entrevistada comenta cómo actúa cuando percibe un niño con inconvenientes a quién le dice:

“Contame a ver que te pasó ayer ¿por qué no desayunaste? ¿Por qué viniste desabrigado o por qué faltaste? y entonces ellos me van contando de a poquito y entonces le vamos llamando a los padres que traten de no faltar, les reclamamos el ¿por qué vienen a veces desabrigados? Así después podemos saber y conseguirle alguna ropa, elementos de la escuela, mochila, tratar de brindarles para ellos estén acorde a los demás chicos que los papás se preocupan digamos y entonces de esa manera ellos van afianzando el vínculo con las maestras...” (Maestra 1)

“Yo me acerco y le pregunto y se van sacando cosas que me voy enterando que pasan en la familia.” (Maestra 1)

“Entre los compañeros, este año estoy teniendo bastantes problemitas no sé si será los problemas que están teniendo en la sociedad.” (Maestra 1)

Otra docente comenta acerca del “abandono” de los padres:

“Por ahí un poco el abandono consciente o inconsciente pero sí hay abandono desde la casa, esa falta de atención de decir bueno...te traigo a la escuela y agradece que te traigo a la escuela...y ya está...te dejo...y vienen a retirar el boletín o vienen a retirar el boletín y vienen a preguntar...nunca un acercamiento...nunca saber ¿cómo andan?...si vienen es para quejarse...pero sí eso...yo siento que hoy se ve mucho eso...hay un abandono...no es en general...por ahí hay alguno...algunos que...se nota mucho el abandono...” (Maestra 2)

“Es necesario tener las reglas escritas y elaborarlas entre todos, para más o menos yo guiarme y respaldarme para ver que, en que puede el respaldo mío para esas falencias que estoy teniendo y que no sé cómo seguir porque ya te digo que a veces lo son tutores no vienen realmente los tutores que vos necesitas...por eso...” (Maestra 1)

La distancia evidente entre la familia y la escuela, se contraponen con la idea de construir legalidades de manera conjunta y de legitimar el lugar del maestro.

Los maestros demandan una implicación de los padres con la escuela, cuestión que se dificulta, porque se trata de una modificación en el plano simbólico que demanda la construcción conjunta de un nuevo contrato social que no puede subsanarse a partir de la distancia entre las partes.

Se suma a la complejidad de la relación con los padres el hecho de que los maestros ingresan al plano de la intimidad familiar, que luego resuena como denuncia, no sin consecuencias que se manifiestan como malestar.

Advertidos del desencuentro y de la tensión que esto supone, los docentes comienzan a preguntarse sobre nuevas formas de establecer lazos con la familia.

Algunas de las expresiones significativas dan cuenta de que, si bien, el maestro atribuye a problemas externos las dificultades

de aprendizaje que manifiestan los niños en la escuela, igual intentan encontrar una solución dentro de la escuela.

“Debe ser porque en la casa no recibe cariño por eso ese chico reacciona así debe ser que en la casa solamente le pegan y yo le comento a veces a la madre y me dice la madre que si que cuando él se porta mal nosotros le retamos y le re pegamos me dijo la madre. Es un nene que, según los vecinos me dicen, vive en la calle, por eso yo llame a la tutora. Vivo llamando, pero ésa fue la única vez que vino porque ese nene es para mandarle un comunicado por semana. Después no vino más la madre, es como si fuese que no le atienden porque viene así, no trae guardapolvo. Se le regaló el guardapolvo, tiene el guardapolvo y lo llevo yo a mi casa a lavar porque una vez le dí y ya no trajo más por dos semanas y lo trajo todo sucio entonces yo directamente lo llevo a lavar. Por eso es que muchas maestras me dicen “no, vos ya sos mamenga...” lo que pasa es que me encanta ocuparme de los chicos, ver sus preocupaciones como ellos están recién en primer grado...” (Maestra 1)

Las expresiones de la maestra anterior, si bien atribuye los problemas a la familia del niño, lejos de desentenderse y por el contrario, vemos que aporta voluntad y recursos propios para que el niño se sienta mejor en venir a la escuela.

El hecho de comprarle un guardapolvo para ayudarlo a construir pertenencia con el grupo, conlleva una entrega que no se puede mirar de soslayo.

Es en estas cuestiones donde los maestros hablan de que deben adaptarse a nuevos escenarios:

“El mandato para la escuela es “adaptarse”, “tomar lo que la familia trae”, “tolerar” y “respetar”. Un mandato sólo concebible tras el derrumbamiento del viejo maestro de la escuela moderna (...)” (NADOROWSKY y BRAILOVSKY, 2006: 70)

En la reconstrucción, parecería que el docente se inclina por responder a la inmediatez, tal vez como posibilidad de legitimar

diariamente su lugar, por lo cual brinda al niño asistencia a las necesidades primarias.

En vías de buscar nuevas formas, pareciera intentar una restauración de la función de enseñar, fluctuando entre la misión de lograr aquella escuela que ya fue y cuestionándose acerca de cómo brindar un apoyo eficaz al alumno en el plano psicoafectivo, ésta última ligada al fenómeno sociológico de la democratización de la escuela.¹⁰⁸

Resulta interesante que, al menos uno de los docentes, hace referencia al futuro, cuando dice que: “*debe ser una escuela que prepare para la vida*”, (Maestra 4) en esta expresión se instala la idea de pensar en un proyecto y no a quedarse en la inmediatez.

4.1.2. LA PEDAGOGÍA VERSUS CONTENCIÓN SOCIAL Y PSICOAFECTIVA

La tensión mencionada por Bleichmar (2012) se ve reflejada en la enseñanza. Las docentes que trabajan atendiendo a población con necesidades básicas insatisfechas manifiestan una

¹⁰⁸ POSTIC, Marcel *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid. Edición Narcea. 2000. “*Los mismos enseñantes se preguntan por la cuestión de la calidad de la relación pedagógica, sobre el plano psico-afectivo y las condiciones a cumplir para aportar una ayuda eficaz, indispensable para el progreso del alumno. El fenómeno sociológico de la democratización de la escuela provoca esta toma de conciencia.*” (POSTIC, 2000: 45)

preponderancia afectiva y de contención que se suma a la tarea de enseñar. Dicen dos maestras entrevistadas lo siguiente:

“Yo creo que además de utilizar la pedagogía, o sea, enseñar o transmitir conocimiento, debemos ser también un poco contenedora Social, tratar de contener aquel alumno que viene con todos sus problemas que por ahí ni él entiende lo que le pasa y tratar de además de transmitir información, aprendizaje. Hay que utilizar la pedagogía contener. Porque, hoy por hoy, el docente en general yo creo que no puede dejar aparte ese aspecto. Muchas veces tiene que dejar de dar clases para atender a uno y preguntarle ¿qué es lo que te pasa? ¿Por qué viniste nervioso?, ¿cuál es tu problema?...“tranquilízate...bueno ahora vamos a hablar. Porque a veces hay un chico que te esté pidiendo a gritos algo, ¿qué? No sé...y como eso...creo que todas tenemos acá nomás, en la escuela...” (Maestra 2)

“Yo soy de que parte de lo afectivo también, siempre me dedico a lo afectivo. A veces me dedico más a lo afectivo. A tener las dos relaciones tanto afectiva como lo que tengo que enseñar realmente.” (Maestra 1)

Al respecto, tal como señala Pini (2008) acerca de que *“la dimensión pedagógica se torna difícil de sostener, en tanto se destaca la asistencial como prioritaria.”* (CARENA, 2008: 73)

Los docentes entrevistados ponen en juego no sólo el aspecto asistencial, sino también, su capacidad de atender las llamadas, de escuchar, de encontrar respuestas apropiadas.

Así, *“la razón de ser del enseñante ya no es el saber”*, dirá POSTIC (2000: 201) en referencia a que podría ser que el contrato se transforme en un compromiso para construir nuevos modelos culturales entre los miembros de la comunidad educativa, lo cual supone que el docente podría asumir otros lugares más ligados a los intercambios y al flujo comunicacional.

Sin embargo, queda la demanda social que reclama urgencias en las escuelas más desfavorecidas donde el maestro asume la responsabilidad de brindar respuestas a esas demandas.

La disyuntiva del futuro versus inmediatez, es planteada por Bleichmar (2012) cuando advierte que sería grave que la escuela se quedara en lo inmediato porque sería centrarse en una atención al cuerpo. Respecto de esto, menciona Bleichmar (2012) lo siguiente:

“Indudablemente, en los últimos tiempos, la escuela ha abierto un enorme debate, sobre todo en los años 2001–2002: si la función de la escuela es alimentar o educar. Esta discusión explicita una tensión permanente, muy grave, entre las necesidades actuales y las necesidades futuras. (...) En primer lugar, por supuesto que si la escuela opera como lugar de subsistencia reduce al sujeto a la inmediatez. Más todavía: actúa bajo la forma de compasión, de la caridad y no bajo la forma de solidaridad y la responsabilidad. Estoy absolutamente convencida de que la escuela no puede operar resolviendo solamente la subsistencia, porque es condenar a toda una generación a la biopolítica, vale decir, a la sola permanencia del cuerpo sin futuro. Esta ha sido mi posición en el enorme debate de los años 2001 y 2002, frente a mucha gente que planteaba que primero hay que dar de comer. Yo les decía: primero hay que dar de comer pero no hay que dejar de enseñar.” (BLEICHMAR, 2012: 33 y 63)

En los testimonios se refleja la realidad de responder a la inmediatez, la atención del cuerpo, la preocupación por la contención psico-afectiva, tal vez como construcción de legitimidad. Sin embargo, el compromiso y la entrega que manifiestan, supone reflexionar al menos en dos cuestiones, por un lado, que los maestros son sometidos al esfuerzo de sostener las condiciones de educabilidad, tal como señala Axel Rivas (2003) y que fuera analizado en este trabajo. Por otro lado, que existe una motivación particular en los docentes de la Ciudad de Corrientes, probablemente relacionada a las creencias, vinculadas a la cultura religiosa como se verá más adelante.

4.1.3. ACERCA DEL ROL MATERNO EN LA DOCENCIA Y EL SENTIDO RELIGIOSO EN LA TAREA DOCENTE

Las maestras coinciden en pensar su rol como maternal, lo expresan diciendo ser “*la segunda mamá.*” Esta frase puede comprenderse si se analiza el concepto de alumnizar que mencionan Nadorowsky y Brailovsky (2006) al decir que:

“Convertir a los niños-hijos en niños-alumnos fue una tarea primordial de la escuela moderna. Todo lo expuesto sugiere sin embargo que los lugares que la escuela reservaba para adultos y niños han mutado y por ende la tarea de alumnizar los cuerpos infantiles ya no conserva intactos sus sentidos originales.” (NADOROWSKY y BRAILOVSKY, 2006: 71)

Pareciera que transformar a los niños en alumnos no resulta tan sencillo, sino que se prolonga, en algunos casos como niños-hijos. Tal vez se podría pensar que la vuelta a la segunda mamá tendría que ver con esta dificultad de ubicar un modelo de relación entre docentes y alumnos.

Algunas expresiones de los docentes entrevistados remiten a pensar esta construcción alternativa que realizan los maestros de Corrientes, tratando de encontrar un nuevo lugar, para lo cual, recurren a veces a los modelos que le han dejado huellas y que hoy los recuperan en su hacer cotidiano.

Al evocar los maestros que recuerda una docente señala lo siguiente:

“Se creó un vínculo tal que llegamos hasta decir nuestra segunda mamá. Bueno... (decíamos) en la escuela tengo a mi

otra mamá. Y como ya en séptimo era más grande era esa maestra con la que hablaba, con ella teníamos otro vocabulario porque creemos que se prestaba para un montón de cosas que a veces crees que con un maestro parece que no vas a hablar y sí...ya hablábamos con más confianza y después con una maestra creo que era la de tercero yo creé un vínculo muy así, muy así también como una mamá, además de maestra era mi confidente...y bueno y con la otra de cuarto, también así, ella tenía una manera de ser así muy maternal.” (Maestra 1)

“Contención es lo que te decía porque para ellos si tienen un problema en el recreo o en el aula que para ellos es grave, para ellos, quizás para vos es una tontería pero para ellos que el compañero haya venido y le toque la cartuchera o le golpeo en el recreo sin querer y en ese sentido contenerle que ellos sepan que vos le escuchaste que vos estuviste al lado y decirle a ver qué te pasa, contame y tratar de ver la solución. En cuanto a lo maternal el afecto, el cariño, yo no les voy a abrazar darles ese abrazo que no quiere decir que no por ello vos igual le vas a poner los límites no porque vos le abrazás le perdonás todo porque ellos están siempre limitados a ciertas cosas a pesar de eso. Como una mamá...” (Maestra 2)

“Tener esa relación como una amistad, siempre les digo que la seño es lo que siempre se dice que la seño es como la segunda mamá pero también hasta ahí hay un límite que hay que poner para no pasarse de ese límite de confianza.” (Maestra 4)

“Para mí un vínculo tiene que haber un poco de...a veces hasta mimetizarte con el alumno tenés que estar consciente de las necesidades psicológicas, familiares, escolares. Porque muchas veces tenés que entrar por el lado sentimental, emocional sería, contenerlo un poco para que el pueda avanzar en lo que hace al apoyo escolar porque muchas veces viene triste o con problemas entonces uno trata de levantarle el ánimo eso es para mí un vínculo estrechar lazos con el alumno.” (Maestra 2)

“Mucha charla...muchacha charla con ellos y de ser posible... ¿qué te paso? Contame a ver que te paso ayer porque no desayunaste porque viniste desabrigado o porque faltaste y entonces ellos me van contando de a poquito y entonces le vamos llamando a los padres que traten de no faltar porque vienen a veces desabrigados poder conseguirle alguna ropa, elementos de la escuela, mochila, tratar de brindarles para ellos estén acorde a los demás chicos que los papas se preocupan digamos y entonces de esa manera ellos van afianzando el vínculo con las maestras con todas.” (Maestra 4)

“La mejor huella que me quedo es de mi mamá porque mi mamá también fue docente y maestra de primer grado y a mí

también me gusta la docencia y me gusta mucho y entonces trato de dar lo mejor de mi persona de mi conocimiento para los chicos y aparte el acompañamiento que hay aquí en el colegio de las maestras pero más que nada lo tomo guía a mi madre...ella es maestra antigua digamos, muy recta, totalmente diferente a lo de ahora por supuesto porque si o si era otra manera de enseñar era más estructurada la cosa, ahora no...podemos mezclar los temas, nos vamos de un lado a otro...pero era muy buena maestra...era exigente le gustaba...bien todo...lo que yo soy con los chicos que salgan aprendiendo soy insistente con los temas y demás pero bueno...así...” (Maestra 5)

“Bueno el vínculo docente alumno es de madre más que nada. Es como de una madre con un hijo. Más que nada es la enseñanza. Sobre todo nosotras las chicas de primer grado sobre los valores y nosotros complementar con todos los contenidos que son los que tenemos que cumplir a nivel escolar para nosotros es un vínculo especial continuamos con el vínculo de la casa de madre a un hijo nosotros más o menos le continuamos pero teniendo en cuenta los contenidos que tenemos que desarrollar en la escuela.” (Maestra 6)

Los maestros entrevistados dicen que les gusta enseñar y demuestran que se esfuerzan frente a las dificultades sociales. Tratan de buscar soluciones, proponen nuevas formas, siguen intentando.

Las palabras reflejan una fuerte motivación con frases, dichos, enseñanzas, afirmaciones, que utilizan como sostén para hacer frente al desafío cotidiano.

“Hay otros que dicen: “yo trabajo por lo que me pagan”. Y un poco también eso influye en uno, porque antes vos vivías con un sueldo y hoy no. Pero no por eso vas a dejar de dar lo mejor que podés para todo pueda mejorar y ser mejor y de acá a un tiempo tu sueldo pueda mejorar y puedas sentirte mejor porque todos van dando menos...dando menos...vamos a recibir menos. Yo tengo una frase que escuché y no sé de quién es que dice que si vos abrís tu mano para dar la vas a tener abierta para recibir. Vos tenés que procurar dar lo mejor como docente como persona como mamá, como persona de la sociedad, como amiga, dar lo mejor de vos y entonces vas a ver los frutos y vas a recibir también. Eso es lo que yo noto que pasa, que no todos ponen el mismo empeño, con la razón que sea, que cada cual tenga...yo sé como trabajo.” (Maestra 4)

“Dios quiso que fuera maestra de primer grado.” (Maestra 5)

“Todavía soy suplente pero hace cuatro años que gracias a Dios estoy acá.” (Maestra 6)

“No soy de dejar pasar o de hacer la vista gorda como se dice... quiero un salón que trabaje a full porque yo soy así yo me exijo mucho como docente, me exijo mucho, me cuestiono a veces que dejo las cosas que debo cumplir con mi familia por cumplir con mi labor docente y por mejorar día a día tanto yo, como docente como de mejorar el rendimiento de mi alumnos, tanto en el aprendizajes como en la manera de relacionarse.” (Maestra 4)

La creencia religiosa tiene un lugar preponderante y decisivo, los docentes suponen que el lugar de trabajo está determinado por influencia divina.

La referencia a la entrega, la vocación y al llamado de Dios, conlleva una idea de misión, evoca al humanismo en tanto el maestro era portador de la fe en los de valores universales e imponía un lugar de saber como representante cultural.

Señala Marcel Postic (2000) desde Max Weber, que se entiende como *autoridad carismática* a aquella que se establece sobre la base de una *“creencia en el valor transcendental de una autoridad que sobrepasa a la persona del enseñante.”* (POSTIC, 2000: 50) Tal autoridad suponía en el humanismo, un tipo de relación pedagógica:

“Destinado a los que se adherían a un sistema de valores, que interiorizaban las normas sociales del sistema pedagógico tradicional y convenía a la élite que frecuentaba los institutos de otros tiempos.” (POSTIC, 2000: 50)

Es decir que parecería que el maestro en la Ciudad de Corrientes, una provincia culturalmente muy ligada a la fe

religiosa, recurre a sus creencias como sostén en la construcción de las nuevas formas de hacer en las escuelas.

Esto coincide con la investigación de Axel Rivas (2004), antes mencionada, cuando hace referencia a que la Iglesia Católica tiene una influencia importante en la opinión pública.

Es por esta razón que las expresiones podrían vincularse a una Teoría Humanista, donde se destaca el valor de la dignidad del hombre, tal como señala Hilda Ana María Patiño Domínguez (2012), acerca de que esta idea:

“Está fincada en la convicción de la dignidad inalienable de la persona humana, el desarrollo de la reflexión crítica, la creatividad, la curiosidad, la preocupación por las problemáticas éticas y la visión de conjunto por encima del saber especializado y fragmentado.” ([en línea] Disponible en URL: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982012000200003&script=sci_aerttext)

4.1.4. CARACTERÍSTICAS DE LA RELACIÓN DOCENTE. EL LUGAR DE LOS AFECTOS, LOS PREMIOS-CASTIGOS Y LAS NORMAS

Los maestros coinciden en tener buen trato con el alumno, hablan de generar confianza, ser contenedoras sociales, lograr el respeto por medio del cariño y el afecto. La relación basada en el afecto aparece como un salto de la mediación intelectual, propia

de la antigua corriente humanista a la mediación afectiva, explica. Postic (2000)

Es interesante señalar que las expresiones de los docentes entrevistados en Corrientes coinciden con el estudio: *“Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas”* por Abramowski (2010), quien señala al respecto que en la búsqueda de construir legitimidad, podría ser el afecto *“insumo”* para construir los vínculos.

Señala la autora que los vaivenes del pasaje a la mediación afectiva en nuestro país se remonta a principios del siglo XIX donde comienzan a prohibirse los castigos corporales en forma expresa. Sin embargo, hasta hoy convive la ambivalencia entre la rigidez versus afectuosidad, esto lo señala claramente Abramowski (2010) cuando dice:

“Ya contamos con varias herramientas para trascender el par antagónico que contrapone el “maestro rígido de antes” versus “maestro cariñoso de ahora.” Antes que frente a una antinomia podemos pensar que estamos ante una mixtura de diferentes racionalidades y mandatos que, sin dejar de ser opuestos, coexisten y conviven.” (ABRAMOWSKI, 2010: 74)

Cabe mencionar entonces que el premio y el castigo sigue instalado, tanto como el discurso del afecto. Los maestros dicen que el recreo es un premio para el que trabaja en clase y un castigo significa quedarse sin recreo. Aquellos maestros que dicen trabajar con el par premio/castigo mencionan que lograron controlar los problemas de conducta. En cambio, aquellos maestros que dejan sin recreo sólo excepcionalmente, es decir, que la regla no se cumple siempre, coinciden en mencionar grandes dificultades como: episodios de violencia, agresiones físicas entre los pares. Sin embargo, estos mismos maestros se

preguntan acerca de cómo mejorar institucionalmente estas cuestiones y creen que es posible a partir de acuerdos institucionales donde participen todos los actores de la comunidad educativa. Sin duda, la cuestión afectiva atraviesa a las escuelas, pero también lo que Marcel Postic (2000) denomina el “fenómeno sociológico de democratización de la escuela” que es capaz de generar esta toma de conciencia.¹⁰⁹ Otros maestros mencionan la derivación para la atención psicológica a niños con muchos inconvenientes para el aprendizaje pero coinciden en decir que es la maestra la que tiene que estar atenta al cuidado.

El marco de las normas cumple una función importante a tener en cuenta. Respecto de las mismas, se adhiere a la definición de Postic (2000) en tanto que, normas son prescripciones de roles provenientes de la institución, de los padres y de los alumnos. Así, las normas son determinadas por el sistema social por lo tanto, no pueden ser modificadas individualmente, sino que deben intervenir los miembros de la comunidad.

Los docentes entrevistados manifiestan diferencias en el campo de las normas. Hay docentes que reconocen a las normas implícitas pero que también dependen del directivo, de las actas, circulares y órdenes que bajan. Paralelo a ello, estos mismos docentes dicen plantear normas propias a los padres y a los alumnos, como por ejemplo, que el niño venga de determinada manera estética a la escuela (sin pinturas, aros, etc.) aunque la escuela mantenga libre criterio al respecto. Hay docentes que señalan que las normas están escritas pero no se conocen. No conocen ni los padres ni los propios docentes porque no fueron

¹⁰⁹ POSTIC, Marcel. *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid. Edición Narcea. 2000. “*Los mismos enseñantes se preguntan por la cuestión de la calidad de la relación pedagógica, sobre el plano psico-afectivo y las condiciones a cumplir para aportar una ayuda eficaz, indispensable para el progreso del alumno. El fenómeno sociológico de la democratización de la escuela provoca esta toma de conciencia.*” (POSTIC, 2000: 45)

planteadas por toda la comunidad sino que vienen como prescripción vertical sin acuerdo previo. Consideran que es urgente realizar acuerdos con la participación de toda la comunidad. Otros docentes, en cambio, mencionan realizar acuerdos constantes, sólo con el conjunto de los docentes y directivos, de modo de responder a las circunstancias cotidianas, de allí surgen nuevas circulares o actas de acuerdo entre los docentes, generalmente tendientes a la resolución de problemas asistenciales de los alumnos, dificultades propias de la situación económica, social y cultural del contexto. Algunas expresiones ilustran la situación ambigua de las normativas escolares:

“Las normas serían que un día nosotros trabajamos en lengua y ciencias naturales ahí entonces hacemos un trabajo entre todos. Les traigo unos dibujitos de unos chicos que se están portando bien, otros mal, unos que se pelean, otros que no y de ahí voy...por grupo deduciendo si está bien o a ustedes ¿qué les parece? ...así entonces vamos trabajando así grupo por grupo y después ellos pasan y le escriben...es un dictado al maestro. Ellos me dictan lo que ellos quieren que yo escriba...que ellos escriban (copian) después...es una manera que usamos ahora que los chicos no escriben solos...pero es un dictado al maestro. De lo que ellos quieren que se ponga en el reglamento de convivencia. Bueno y después lo exponemos en el salón, entonces cada vez que un chico se porta mal los compañeritos te dicen “mirá señorita el no está cumpliendo con lo que dice”, “mirá señorita no cumple con lo que allá pusimos”, entonces de esa manera...algunos se portan bien...” (Maestra 1)

“Hay todo un trabajo según la escuela, según el directivo, es decir, todo tienen que ver con todo. Hay directivos que no quieren maestros tan exigentes o hay directivos que por ahí quieren maestros exigentes, o por ahí por ejemplo hay directivos que no quiere que os le corrija al chico con rojo o que no le pongas incompleto o no completo o no trabajo en clase. Siendo que en algún lado tienen que quedar asentado porque sino después cómo validás el tema de que le pusiste una nota baja al chico y el tutor te viene a reclamar pero como si está todo bien...no no está todo bien...pero porque también tenemos unas directivas...es decir...hay un estatuto docente que dice como debemos trabajar pero también tenemos un reglamento interno en cada escuela que te dice como debemos trabajar y hay muchas cosas que en el profesorado no te lo dicen tanto de lo administrativo como del trato hacia los chicos, netamente lo que más aprendes en el profesorado es cómo trabajar y cómo

enseñar a los chicos y bueno...poco aprendés a disciplinar.”
(Maestra 4)

La construcción de legalidades pareciera, al menos en estos maestros entrevistados, que sigue siendo una materia pendiente y cómo construirlas un desafío urgente.

Tal como señala Bleichmar (2012) en su trabajo *“de la puesta de límites a la construcción de legalidades”*, los docentes parecieran intentar ese paso y deambulan entre la insistencia en la puesta de límites, las prohibiciones, los premios-castigos y la contracara de transformarse en mediadores sociales, comunicaciones y del diálogo fecundo con la comunidad educativa.

Respecto de la construcción de normas que los maestros señalan realizar, entre todos, tal como dice un docente entrevistado:

“Yo les traigo dibujitos de uno de los chicos que se están portando mal, unos que se pelean, otros que no y de ahí voy deduciendo si está bien... ¿a ustedes qué les parece?...así vamos trabajando grupo por grupo y después ellos pasan y escriben...es un dictado al maestro.” (Maestra 1)

Siede (2007) analiza la *“simulación de consenso”*¹¹⁰ cuando se disfraza de participación una cuestión cuya decisión ya está tomada de antemano.

¹¹⁰ SIEDE, Isabelino. *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Capítulo 8: “Justicia en la escuela: reconocimiento y proyecto”*. Buenos Aires. Editorial Paidós. 2007. *“Asimismo, el trabajo de Gómez cuestiona los intentos de encubrir el problema a través de respuestas manipulatorias que no sólo no disuelven, sino que enfatizan el autoritarismo: “El problema de plantear una orden y tratar de que se cumpla haciendo que el destinatario la reciba como si no fuera una orden constituye uno de los más sutiles y refinados mecanismos de dominación cristalizado en una forma comunicativa que constituye a los actores como “sujetos” al mismo tiempo que les niega su autonomía.” (Gómez; 1993: 112). Esta manipulación, frecuentemente escondida bajo el antifaz de “participación”, es uno*

Es decir que los docentes parecerían manipular la cuestión de las normas utilizando un disfraz democrático, compatible con una Teoría Constructivista, cuando en realidad las reglas son impuestas por el docente, de allí que todas las reglas son iguales en las diferentes escuelas.

4.1.5. HOMOGENEIDAD VERSUS HETEROGENEIDAD

Este tema está ligado a la demanda del abordaje de la heterogeneidad, el respeto por las trayectorias particulares y el reconocimiento de las singularidades, teniendo en cuenta los condicionantes culturales, sociales y económicos. Los maestros de las tres zonas coinciden en que debe darse un acercamiento a cada uno de los niños, en forma particular para detectar sus dificultades.

Los docentes se muestran preocupados por cubrir las necesidades psico-afectivas. Demandan asesoramiento para desarrollar una capacidad del orden terapéutico para poder “llegar al niño” y que el “niño le cuente lo que le pasa.”

de los fenómenos más recurrentes que aparecen en el período posterior a la dictadura militar, cuando los equipos docentes empiezan a preguntarse cómo democratizar las relaciones escolares y cómo refundar la disciplina tras un período de fuerte autoritarismo (un trabajo pionero sobre el problema de la participación en las instituciones educativas es el de María Teresa Sirvent) (1984)”. (SIEDE, 2007: 4)

Lic. Laila Emilia Daitter
licdaitter@gmail.com

Paradójicamente, se pondera contar con “grupos parejos” y “homogéneos”, que no demanden atención individual.

Algunos docentes colocan el consuelo, el cariño y la escucha del niño en un plano emocional-afectivo. En ciertos casos, los docentes hablan con los padres para transmitirles aquello que el niño dijo en la escuela, que tiene que ver con asuntos familiares pero que le dificultan su desempeño escolar.

Esta posición requiere de un tacto especial, al que Van Manen (2010) denomina “*sensibilidad pedagógica*” a aquella cualidad que algunos docentes poseen y que suelen ser sensibles a los antecedentes de sus alumnos, a las historias personales a sus cualidades y circunstancias particulares.¹¹¹

Algunos ejemplos de las historias que cuentan los docentes podrían ayudar a comprender de qué manera juega la sensibilidad pedagógica como puente en el par individualidad/grupalidad.

“Un caso fue hace poco de un niño que casi no hablaba, entonces le digo: ¿qué te pasa? entonces me dijo que lo que pasa es “que ya estoy cansado de que en mi casa me digan que yo no sirvo para nada” y entonces le digo ¿pero quién te dice así? y me dice...mi hermano. No aguantaba más y lloró y lloró...ahí me dí cuenta lo que le pasaba, me lo dijo con esa impotencia y una bronca tenía él. Era un nenito muy callado...entonces yo le digo: pero yo le conozco a tu hermano, decile que no te diga más así porque cuando era chico también él tenía sus problemitas yo fui su maestra...A la salida le dije a la madre y la madre quedó sorprendida porque ni ella sabía que el hermano siempre le estaba molestando al otro. El hermano más grande le estaba molestando al más chiquito y así...Después por ejemplo otro caso de un nene que me cuenta de que su mamá se fue de la casa y que le dejó con la tía. Entonces yo le digo ¿por qué se fue de la casa? y no sé...parece que se peleó con mi papá y así nomás...y yo ya no quiero más a veces investigar...Cuando tuvimos reunión, que vino la madre le dije y dice que sí que tuvo problemas y me dice: ¿y cómo se entero usted? ...Porque yo veo la actitud de los chicos porque los chicos en la escuela ellos todo

¹¹¹ VAN MANEN, Max. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona. Paidós Educador. 2010. (VAN MANEN, 2010: 63)

te demuestran y uno se da cuenta porque si hay un niño que es inquieto y que de golpe es tan calladito es porque algo le pasa y entonces allí me cuenta todo.” (Maestra 1)

Las expresiones denotan una sensibilización acerca del problema posible del niño y de los intentos del docente por acercarse desde una perspectiva terapéutica.

4.1.6. FORMACIÓN DOCENTE

Los docentes entrevistados coinciden en que se aprende con la práctica, en especial acerca de las cuestiones administrativas y de la relación docente-alumno, no recuerdan algo en particular que les hayan enseñado en el profesorado acerca de estos temas. Algunos docentes ponderan que las estudiantes practiquen actualmente desde el primer año de la carrera, otros, valoran la exigencia tanto del docente hacia sus alumnos, como de los profesores de los profesorados y, señalan una decadencia en ese sentido. Algunas expresiones de la maestra nro. 4 entrevistada, dan cuenta de estas cuestiones:

“Cuando uno estudia bueno estamos estudiando pero no...creo que después, cuando ya estamos en el lugar, en la escuela, creo que ahí recién vamos desarrollando nosotros toda la forma de cómo actuar. A mí, cuando yo me recibí, eso no es que me iban enseñando...o no veía yo ese problema. Otra cosa que veo es que las practicantes están desde primer año, están en la escuela. En cambio yo estaba en la escuela recién cuando me fui a hacer mi practica y residencia que fue en los dos años y

medio porque antes era dos años y medio para recibirte de docente en cambio ahora es cuatro años y desde primer año los chicos están en las escuelas, eso me gusta porque es un cambio lindo porque van conociendo...en cambio nosotros nos recibimos y no sabíamos ni cerrar un registro todo eso aprendimos después que ya fuimos docentes.” (Maestra 4)

“Es lo que te decía, es todo una cadena, uno permite que el otro y permitimos todos...estamos perdiendo el valor de la enseñanza, el valor que tiene que el chico aprenda bien y estudie bien es decir está faltando la exigencia el motivarle, yo quiero que mis alumnos sean los mejores, incentivar eso...no se incentiva, tanto como en lo personal como en lo académico está faltando ese incentivo, porque todo está mal, por decirlo de alguna manera, hay un círculo vicioso y si no hay alguien que ponga un parate y que diga No, vamos a procurar, vamos a tratar de mejorar...Es lo que decía, depende del maestro, del directivo, del maestro y en caso de los profesorados, depende de los profesorados en sí, que tengan la exigencia suficiente.” (Maestra 4)

“Es decir que lo que no se enseña...pero eso es porque en cada lugar hay una manera distinta...pero hay una formación básica en cuanto a lo administrativo que no te lo dicen...el maestro no solo se prepara para enseñar también tener que hacer mucho papeleo mucha parte administrativa o a veces a la hora evaluar a un chico, de corregir una evaluación tenés que andar preguntando como lo hiciste, que cosas tener en cuenta como evaluar si bien te enseñan lo que es la evaluación en el caso mío siempre era la evaluación en proceso no tener en cuenta el resultado sino tener en cuenta como el chico trabaja es decir un poquito más lo administrativo estaría bueno porque cuando empezás no sabés...más que nada eso...porque en cuanto a lo académico al menos en el profesorado que a mí me toco. No así lo que estoy viendo ahora noto que decayó mucho el grupo de practicantes y de residentes no hay la exigencia que había en otros tiempos nosotros nos preparábamos con laminas nosotros nos preparábamos y no estaba bien tu clase y desaprobabas y ahora creo que todo pasa todo pasa y por eso que también los maestros no estamos teniendo la valoración en la sociedad estamos todos muy “light”, pasa es decir lo que está bien está bien y lo que está mal hay que reverlo, no porque hayas dado una mala clase hay que aprobar igual...” (Maestra 4)

La idea de que se aprende desde la práctica, se vincula a las teorías de formación de la espontaneidad, así denominada por Porlán y Rivero (1998):

“Por ejemplo, en Porlán y Rivero (1998) refieren dos modelos de formación: El de directividad y el de espontaneidad; el primero, se ajusta a la dimensión racional y lógica del conocimiento, es decir existe una relación unidireccional, la teoría determina la práctica; y en el segundo la práctica se impone sobre la teoría.” (JUÁREZ PÉREZ, 2011)

También se podría pensar que subyacen ideas de la Teoría Constructivista en tanto que se alienta el hecho de que *“el conocimiento es el resultado de una construcción que el sujeto va haciendo con el medio.” (RODRIGO; RODRÍGUEZ y MARRERO, 1993: 133)*

4.2. ACERCA DE LA SÍNTESIS DE CREENCIAS UTILIZADAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO

Luego del trabajo de análisis de las expresiones de las maestras, se extraen aquellas frases más significativas vinculadas a las teorías de la enseñanza.

Vale aclarar que la construcción del cuestionario de creencias tiene la pretensión de inferir ciertas proximidades de dichas teorías en conexión con los vínculos entre docentes y alumnos. Por lo tanto, se toma especial cuidado en no generalizar las respuestas, ni cerrar las teorías con los enunciados, es decir que

la inferencia de las mismas, no son concluyentes ni taxativas y sólo se discriminan a modo de estudio.

Se infieren al menos tres grupos compuestos por teorías que coexisten entre sí. Cada grupo consta de siete (7) enunciados considerados representativos.

En el primer grupo se agrupan dos teorías: la Tradicional y la Tecnológica, en tanto contienen elementos que corresponden a ambas. En este caso, hay más elementos de la Teoría Tradicional y en menor medida la Teoría Tecnológica. En el caso de la primera (la Teoría Tradicional) varios enunciados aluden a una interacción jerárquica de enseñanza y aprendizaje, la motivación externa de respeto hacia las normas, el disciplinamiento por medio de premios y castigos, la idea de homogeneidad y el verbalismo que refiere a un sujeto pasivo y receptivo. En el caso de la segunda (la Teoría Tecnológica) en cuanto a que la enseñanza está centrada en el profesor, el medio está ausente y tienen gran importancia los programas oficiales.

El segundo grupo se compone de enunciados relacionados a las Teorías Activa y Constructivista, esta última, en menor medida. Respecto de la primera (Teoría Activa), varios enunciados se refieren a la flexibilidad, al clima de confianza, afecto y camaradería, con una idea de maestro orientador.

En tercer lugar se agruparon enunciados vinculados a la cultura devota de la región y que se considera un hallazgo, son ideas que parecieran estar relacionadas a una Teoría Humanista. La decisión de considerar esta teoría se vincula al enunciado que se reitera entre las docentes entrevistadas acerca de que “Dios las puso en el lugar”. Esto se relaciona con escuchar los problemas del niño para atenderlos. Los docentes consideran a su tarea como una vocación de servicio donde se brinda afecto, contención, asistencia, adoptando el rol de segunda mamá para suplir las carencias.

Es importante decir que el cuestionario de creencias se presenta al docente para su valoración, (totalmente de acuerdo;

medianamente de acuerdo; totalmente en desacuerdo), sin dividir los enunciados según teorías para no condicionar la respuesta. El agrupamiento de los enunciados seleccionados por teorías que se realiza para el análisis es el siguiente:

Relacionados a las Teorías Tradicional y Tecnológica de la enseñanza:

1. La relación entre el docente y el alumno debe ser de enseñanza y aprendizaje.
2. El dominio de sí mismo se adquiere a través del respeto por las reglas y las normas.
3. La disciplina es una preocupación constante y la relación premio-castigo es necesaria para el control.
4. Se trabaja mejor cuanto más parejo y homogéneo es el grupo.
5. Los problemas que tienen los niños son familiares y repercuten en su aprendizaje.
6. Lo más importante del conocimiento está en los programas oficiales.
7. Les repito muchas veces lo mismo en cuanto a conducta, a veces pierdo de dar clases para hablar de la conducta.

Relacionados a las Teorías Activa y Constructivista de la enseñanza:

8. La relación entre el docente y el alumno es de afecto y camaradería.
9. Las reglas y las normas son sólo una guía, hay que ser flexibles y modificarlas según sea necesario.
10. Las reglas de convivencia se arman entre todos, con los chicos.
12. Los docentes tienen que crear un clima de confianza y amistad.
16. La programación no se debe seguir rígidamente.
17. Como docentes se debe responder a las demandas sociales actuales y estar a la altura de las circunstancias.

21. Se aprende a enseñar desde la práctica.

Relacionados con una Teoría Humanista de la enseñanza:

11. Es Dios quien quiso que yo sea maestra poniéndome en este lugar.

13. El maestro es un interlocutor que sabe escuchar.

14. Se es maestro por vocación.

15. Es importante que los chicos demuestren cariño al maestro.

18. Las maestras asistimos hoy en día en lo que necesitan en cuanto a sus necesidades básicas: ropa, calzado, higiene, alimentación.

19. La maestra como segunda mamá, brinda contención, afecto, cariño.

20. Más que enseñar hoy en día hay que cuidar a los chicos y tratar de suplir las carencias afectivas como materiales.

4.3. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LAS TEORÍAS PREDOMINANTES DISCRIMINANDO PORCENTAJES

Al cuestionario lo analizan y responden sesenta y seis (66) docentes de primer grado, de sexo femenino, de Corrientes Capital, de veintidós (22) escuelas de diferentes jurisdicciones. Se aclara que la zona geográfica está delimitada desde el centro (considerado el sector dentro de las cuatro avenidas principales), las diez cuadras siguientes y a partir de allí hasta la ruta nacional según mapa consignado en el Anexo II. Con el objetivo de

visualizar alguna relación entre zona geográfica y porcentaje de pobreza de la población que asiste a las escuelas, se elaboró una tabla de contingencias que se puede ver en el mismo Anexo, donde se distribuyen las 22 (veinti dos) escuelas de la muestra y se destaca que más del 50% de las escuelas se ubican en el segundo anillo, es decir, en las proximidades al centro y no existe ninguna relación entre la geografía y el porcentaje de pobreza que se pueda destacar, al menos en este estudio.

Por razones de accesibilidad y factibilidad en cuanto a recursos, distancia y tiempo disponible, la aplicación del instrumento no contempla localidades como: Santa Ana, Riachuelo, Laguna Brava, San Roque, que se consideran dentro del departamento Capital y que podrían extenderse en próximos estudios.

La muestra quedó determinada tal como se presenta en la siguiente Tabla 1:

TABLA 1:

Totales absolutos de toda la muestra de escuelas públicas y escuelas privadas contenidas en la investigación.

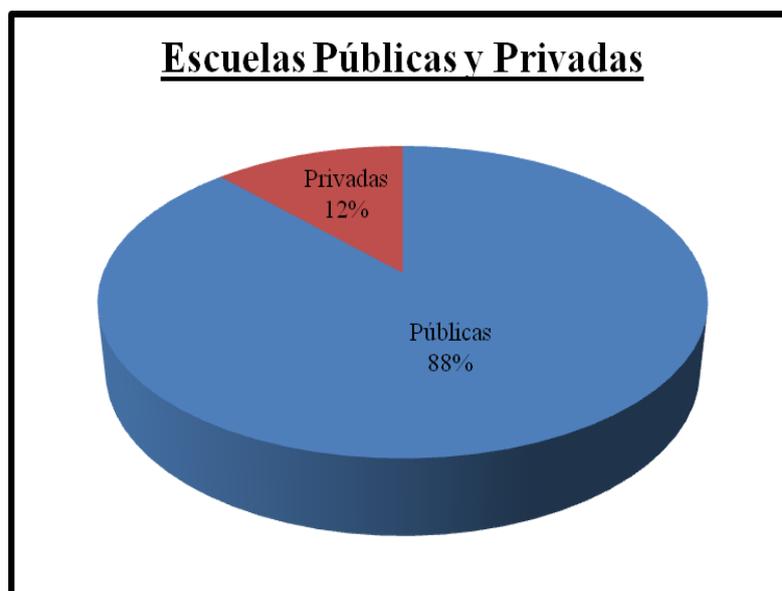
TOTAL DE DATOS: sesenta y seis (66) maestras de primer grado de Escuelas Públicas y Privadas de la Capital de la Ciudad de Corrientes

Tipo de Escuela	Totales
Públicas	58
Privadas	8

En el siguiente Gráfico 1 se puede visualizar la diferencia en la muestra de las escuelas privadas y las escuelas públicas, estas últimas son mayoría.

GRÁFICO 1:

Totales absolutos de toda la muestra, para determinar el porcentaje de: escuelas públicas y escuelas privadas contenidas en la investigación.



Para establecer diferencias y similitudes respecto de las creencias de los docentes según la población que atienden, se divide la muestra tal como se presenta en la siguiente Tabla 2:

TABLA 2:

Totales absolutos de toda la muestra, de escuelas (públicas) que trabajan con alto índice de Necesidades Básicas Insatisfechas.

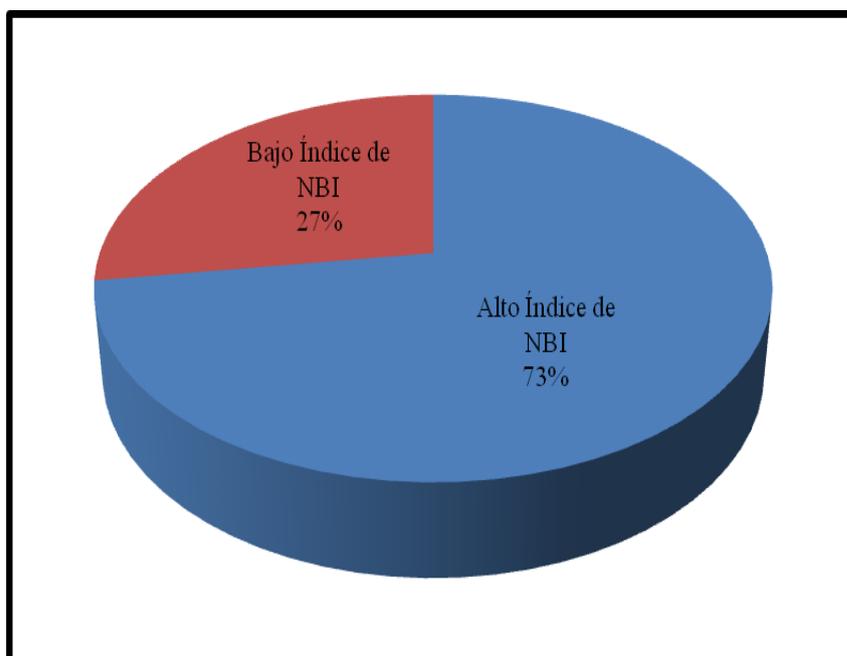
TOTAL DE DATOS: sesenta y seis (66) maestras de primer grado de Escuelas Públicas y Privadas de la Capital de la Ciudad de Corrientes

<u>Tipo de Escuela</u>	<u>Totales</u>
Alto Índice de NBI	48
Bajo Índice de NBI	18

En el siguiente Gráfico 2, se distingue en porcentajes los dos grupos, según la población que atienden los docentes en las escuelas, tanto públicas como privadas.

GRÁFICO 2:

Totales absolutos de toda la muestra, para visualizar el porcentaje de: escuelas (públicas) que trabajan con alto índice de Necesidades Básicas Insatisfechas.



En la Tabla 3 siguiente, se presenta el total de escuelas públicas diferenciadas en dos grupos según la población que atienden:

TABLA 3:

Totales absolutos de escuelas públicas que trabajan con alto índice de Necesidades Básicas Insatisfechas.

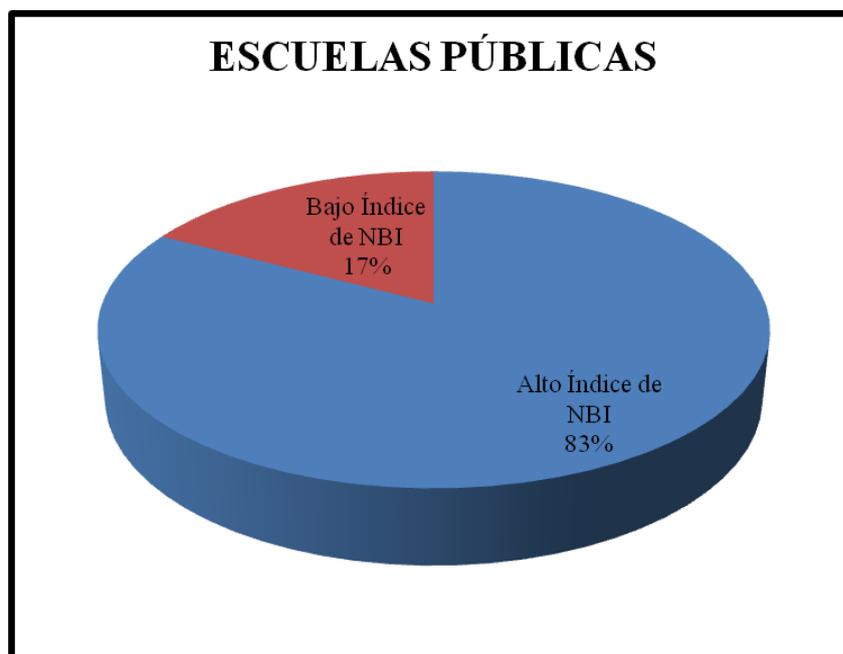
TOTAL DE DATOS: cincuenta y ocho (58) maestras de primer grado de Escuelas Públicas de la Capital de la Ciudad de Corrientes

Tipo de Escuela	Totales
Alto Índice de NBI	48
Bajo Índice de NBI	10

En el siguiente Gráfico 3, puede visualizarse el elevado porcentaje de escuelas públicas que atienden población con alto índice de Necesidades Básicas Insatisfechas:

GRÁFICO 3:

Totales absolutos de escuelas públicas que trabajan con alto índice de Necesidades Básicas Insatisfechas para visualizar los porcentajes.



4.3.1. PRIMER GRUPO DE ENUNCIADOS VINCULADOS A LAS TEORÍAS: TRADICIONAL Y TECNOLÓGICA

La Teoría Tradicional en los vínculos entre docentes y alumnos se refleja en:

- Concebir que hay un adulto que enseña y un niño que aprende, es decir que la relación entre docente y alumno es de enseñanza y aprendizaje, como si la misma se estableciera de una vez y para siempre, sin la construcción que supone el encuentro.
- Asumir las reglas y normas como prioritarias para conseguir el dominio de sí mismo alude a una concepción normativa arbitraria, donde no hay un razonamiento y una construcción social, impone obediencia y está ligada al conductismo.
- Entender que la disciplina se controla a través de premios y castigos.
- Utilizar el verbalismo y la repetición para lograr efectos en la conducta.
- Exigir al niño adaptación al sistema sin posibilidades de albergar lo particular de cada cual, por ello se ponderan los grupos homogéneos.
- Entender que los problemas se consideran externos y ajenos a lo escolar, por lo cual, los padres o la familia son los responsables.
- La prescripción es un rasgo característico de la Teoría Tecnológica por lo cual adquieren relevancia los programas oficiales.

Respecto de los enunciados relacionados a las Teorías Tradicional y Tecnológica, los resultados demuestran que un 44% de las maestras participantes (29 maestras de un total de 66) tanto de escuelas privadas como públicas, acuerdan con enunciados relacionados a las Teorías: Tradicional y Tecnológica en el aspecto vincular.

Por otro lado, se observan las siguientes tendencias:

a) Las maestras que participaron de la investigación, tienden a pensar que los problemas que tienen los niños son familiares y que repercuten en el aprendizaje, 43 de 66 maestras de escuelas públicas y privadas, coinciden en ello. Esto hace pensar que los docentes consideran que los problemas de los chicos son externos y su origen está en la familia. Coincide, en parte, este resultado, con la investigación de Pérez Rubio (2007)¹¹² acerca del fracaso escolar y malestar docente, en la cual los maestros tienden a pensar que los alumnos pertenecientes a hogares de bajos recursos cuentan con una familia que desvaloriza la escuela, tienen desinterés por lo escolar y por lo tanto se disminuye el esfuerzo en enseñar, lo cual conlleva una desigualdad en el reparto de la herencia cultural.

En este caso se puede observar que, independientemente de la población que atiendan, piensan que los problemas son familiares. Silvia Bleichmar (2010) señala que la escuela no puede partir de una escisión entre la familia y la escuela porque se obstaculiza la relación educativa. La autora propone revisar las demandas que la escuela realiza a los padres, diciendo que:

“Es imposible mantener la oposición escuela-padre, pero al mismo tiempo hay que tener en

¹¹² PÉREZ RUBIO, Ana María; BUTTI, Federico. “Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores.” *Revista Iberoamericana de Educación*. [en línea] (ISSN: 1681-5653) Nro. 43/6. (pp. 6). 15 de agosto de 2007. Universidad Nacional del Nordeste. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en URL: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1807Rubio.pdf> - Fecha de consulta: 11 de julio de 2012.

“Para la percepción de los maestros, el éxito y el fracaso escolar como resultado de las distintas posibilidades de apropiación del capital cultural valorado por la escuela deriva de causas naturales (el bajo nivel de inteligencia del alumno) o vinculadas con la voluntad del individuo (pertenencia a un medio socio-familiar que no valora adecuadamente la educación). Es a partir de tales ideas que se organiza una práctica educativa devaluada: menos conocimientos, menos exigencias, menos disposición para enseñar, con la intención de adecuarla a las características de la población escolar: “no se puede ir más allá”, “hay que conformarse”, “en relación a lo que ellos pueden dar.” (PÉREZ RUBIO; BUTTI, 2007: 6)

claro qué les vamos a plantear a los padres. Es absurdo pensar que los maestros tienen que incrementar las tareas escolares y los padres, ayudar con eso. (...) No podemos plantearles a los padres que su función es ayudar en la transmisión de conocimientos.”
(BLEICHMAR, 2010: 41)

Es decir que se debiera revisar el lazo social entre la familia y la escuela para encontrar puntos de encuentro inéditos, comenzando por la revisión de las representaciones y de las demandas en el discurso escolar hacia los padres.

b) Las docentes que trabajan en zonas con alto índice de Necesidades Básicas Insatisfechas, tienden a pensar que se trabaja mejor con grupos homogéneos y parejos, 27 de 48 docentes sostienen esta idea y 17 dudan. Sin embargo, la mayoría de las maestras de escuelas privadas no acuerdan con la idea de que se trabaja mejor con un grupo homogéneo, por lo que se podría suponer que las maestras de escuelas privadas, asumen una actitud más abierta frente a la heterogeneidad, aunque debería indagarse en la totalidad de las maestras de escuelas privadas para poder afirmar la diferencia aparente.

El hecho de que las docentes tiendan a pensar en que se trabaja mejor con grupos parejos y homogéneos, podría leerse de dos maneras, tal como lo expone Vilma Pruzzo de Di Pego (2000) al analizar la tradición reconstruccionista social. Menciona dos costados del carácter homogeneizador de la escuela, por un lado vinculado a la elite porteña que apoyaban el control, disciplinamiento de las masas incultas por el otro, aquellos docentes que provenían de sectores medios inmigrantes que pensaban que la educación era el vehículo de movilidad social que les permitiera una vida más digna. Estos últimos se sostenían en ideales filosóficos, democráticos y se manifestaban con herramientas intelectuales de crítica y reflexión. Tal como

señala la autora, estas visiones se conservan aún hoy, en especial se manifiesta cuando los docentes toman como modelo a los docentes de antaño.

Rebeca Anijovich (2014) realiza una reseña acerca de la naturalización de la escuela homogénea y la señala como una “*construcción histórica que reconoce sus orígenes en el siglo XIX*”, dice respecto de la escuela en su formato tradicional lo siguiente:

“Su función principal era integrar a poblaciones que llegaban a las ciudades, provenientes de zonas rurales o de diferentes países a la cultura nacional. Por esta razón, era necesario crear un sentimiento de pertenencia a partir de símbolos comunes que unificaran los diversos orígenes sociales, culturales y situaciones económicas, con el objetivo de formar ciudadanos aptos para participar en la vida política y económica de los Estados emergentes.

Las escuelas, en tanto instituciones formativas, recibieron entonces el mandato de homogeneizar a la población y colaborar en la creación de un sentimiento nacional a partir de la educación de las generaciones más jóvenes. Este mandato fue llevado a la práctica separando a los alumnos en grupos por edades similares y desplegando una serie de dispositivos y rituales -el guardapolvo blanco podría reconocerse como uno de los símbolos emblemáticos- para ocultar las diferencias. Así, la homogeneización fue considerada, durante mucho tiempo, como un medio para ofrecer igualdad de oportunidades y bases comunes en la educación pública. No obstante, los niños llegan a la escuela con un “capital cultural incorporado”, construido en su familia de origen, lo que marca para la educación formal, un punto de partida inevitablemente diverso. Igualdad en este contexto no es sinónimo de equidad.”
(ANIJOVICH, 2014: 20)

Es posible que en los docentes de la Ciudad de Corrientes, de acuerdo a lo expresado acerca de sus vivencias como alumnos, la homogeneidad se plantee desde los ideales de una educación que mejore la vida de las personas y se refieran a la dificultad de atender a todos en sus diferencias. Sin embargo, esto no podría afirmarse ni mucho menos generalizarse, requiere de un estudio meticuloso de los debates al respecto. Teniendo en cuenta que el docente debe responder al abordaje de la heterogeneidad, las trayectorias particulares, como reconocer las singularidades en diferentes contextos.

c) Se observa la tendencia (33 de 66 docentes) a pensar que la relación educativa debe ser de enseñanza y aprendizaje.

Respecto de esta cuestión señala Violeta Núñez (2005) que el acto educativo requiere de condiciones, en primer lugar de que se reconozca *“al otro como un nuevo ser humano digno de confianza”*, del que se espera algo de él, dice respecto del vínculo educativo que:

“No es algo que se establezca de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación. Bien por el contrario, se trata de un instante fugaz, tal vez sólo una mirada, pero que deja su marca. Y este es un descubrimiento: el vínculo educativo no es del orden de lo estable.”
(NUÑEZ, 2005: 38)

Es decir que el reconocimiento de otro como otro, es la condición primordial para que la relación educativa acontezca. En esta misma línea de análisis, Encarna Medel (2005) siguiendo a Meirieu (1998) menciona tres condiciones:

“La primera exigencia en educación es negarse a convertir la relación educativa en una relación de posesión. No se trata de fabricar para la satisfacción de nuestro gusto o poder, sino de acoger a aquél que llega y que está inscrito en una historia y al mismo tiempo representa la promesa de una

superación radical de esa historia.
(MEIRIEU, Ph., 1998: 72)

La segunda: nadie puede ponerse en el lugar del otro y todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. Esta decisión es por lo que alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienden a encerrarle.
(MEIRIEU, Ph., 1998: 80)

La tercera: hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlo. Crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, disponer en él utensillos que permitan apropiárselo y desplegarse en él para partir a un encuentro con los demás. No confundir el no-poder del educador en lo que hace a la decisión de aprender y el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esta decisión.”
(MEIRIEU, Ph., 1998: 84-85) (Citado por MEDEL, en TIZIO. (Coordinadora) 2005: 51)

Es decir que buscar el encuentro entre el saber y el niño es una función educativa ineludible que requiere tacto, estrategia, decisión responsabilidad y revisión, por parte de los docentes, de las representaciones que se tienen de los alumnos.

Silvia Bleichmar (2010) dice que la relación entre un adulto y un niño es asimétrica, desde el plano simbólico. Esta cuestión es fundamental para instaurar la norma que posibilita la construcción de conocimientos. Sin embargo, señala la autora que la escuela no es sólo un lugar que transmite conocimientos, sino que la escuela “*tiene que ayudar a producir subjetividades.*” (BLEICHMAR, 2010: 52) Es decir que escuela:

“No puede ser solo un lugar donde se imparte enseñanza. Porque nosotros tenemos que reciudanizar a este país. Y cuando digo esto me refiero a dar identidad, pertenencia y protagonismo a todos los que hemos quedado fuera de la historia durante tanto tiempo.”
(BLEICHMAR, 2010: 54)

Es decir que la relación educativa impone un trabajo sobre el lazo social que trasciende la enseñanza y el aprendizaje.

d) La mitad de las docentes (33 de 66) piensa que el dominio de sí mismo se da a través de las normas y las reglas. Para los maestros que atienden población que tienen cubiertas las necesidades básicas, las reglas y las normas son importantes y dicen que deben ser flexibles (63%). Sin embargo, los docentes que atienden población con necesidades básicas insatisfechas, enfatizan en que las reglas y las normas sí son importantes de cumplir y disminuye el acuerdo en que las reglas deben ser flexibles (54%) aunque sigue siendo elevado.

Esto podría remitir a la idea de que construir legalidades en un contexto de democratización de la escuela, es un tema pendiente, de ahí que los docentes aún tienden a apoyarse en una teoría tradicional donde las reglas son impuestas.

Silvia Bleichmar (2010) establece una diferencia entre la moral pragmática y la ética universal. La primera está referida a aquello que no se hace porque “no conviene”, lo cual difiere de la segunda, es decir que no se hace algo porque “no se debe”. Y no se debe hacer porque se tiene en cuenta al otro. Esta cuestión se construye en base a la confianza en la palabra del otro. Señala la autora la necesidad de construir legalidades porque es lo que transforma a la norma en necesaria y no arbitraria. Por otro lado, acerca de las normas, agrega la autora que *“las normas son intrínsecas a la constitución psíquica”* (BLEICHMAR, 2010: 37) y se trata de cierta renuncia a la inmediatez para poder tener en cuenta al otro.

Introducir el tema de la construcción de legalidades respecto de las normas, habilita un camino para una convivencia

democrática en las escuelas, lo cual constituye un recorrido inédito para transitar desde el campo de la formación docente.

e) Se observa a una tendencia a la repetición verbal de las pautas de comportamiento, 27 de las 66 docentes están de acuerdo y el resto duda acerca del estilo de “sermoneo” para que sus alumnos modifiquen conductas, por lo que se entiende que las maestras podrían considerar que el verbalismo es importante para mejorar la conducta.

Este tema se vincula al control, la disciplina y sus tensiones. Existen trabajos desde el campo pedagógico como el de Max Van Manen (2010) que explicita acerca de que *“uno de los conflictos fundamentales en el mundo pedagógico consiste en la tensión existente entre la libertad y el control.”* (VAN MANEN, 2010: 75) El autor señala dos modelos: uno conductista, ligado a un enfoque autoritario, de control, no emocional y manipulador y el otro, un modelo humanista, ligado a lo afectivo, más permisivo. De ambos modelos, dice, no resulta ninguna teoría que satisfaga plenamente las necesidades pedagógicas cotidianas, pero la pedagogía podría reflexionar hacia algún modelo intermedio y propone una identificación y clarificación de normas como base para la solicitud pedagógica. Este es un tema que se debería indagar en próximos estudios ya que demanda una revisión más exhaustiva.

f) La mayoría de los docentes dudan sobre la importancia de los programas oficiales. Esto podría constituirse en una vía para indagar acerca de la vigencia de la perspectiva tecnológica. La tradición técnica concibe al docente como un artesano que debe desarrollar técnicas correctamente para lograr los objetivos trazados. Por lo cual, la relación entre docente y alumno no es prioritaria dejando al niño en el lugar de objeto que puede moldearse y depende de la mejora en la calidad de las herramientas técnicas para lograrlo.

Es por esta razón que la duda que manifiestan los docentes acerca de la importancia de los programas oficiales haría suponer que la tradición tecnológica sigue vigente.

g) Más del 50% de las maestras dudan acerca de la aplicación de los premios y los castigos. Esto significa que 36 maestras de un total de 66, no rechazan del todo este tipo de creencia.

Algo similar ocurre con los docentes de escuelas privadas, donde 6 de las 8 maestras encuestadas dudan respecto de la aplicación de premios y castigos. Los resultados demuestran que los docentes están “*medianamente de acuerdo*” con los premios y los castigos para lograr el control institucional. Si bien no acuerdan totalmente, hace suponer que los maestros en Corrientes aún se encuentran ligados a la idea del disciplinamiento y control, acordando con Butti¹¹³ al respecto.

Según el estudio: “*Premios, castigos y educación*” realizado en España por catedráticos de Pedagogía de las Universidades Autónoma de Barcelona, Complutense de Madrid, Illes Balears, Oviedo, Santiago de Compostela y Valencia Barcelona, Madrid. J. L. Castillejo; A. J. Colom; P. M^a Pérez Alonso-Geta; T. Rodríguez Neira; J. Sarramona; J. M. Touriñán y G. Vázquez (2009). Los premios y castigos pueden mirarse desde al menos tres perspectivas: la conductista, cognitivista y de interpretación moral. La primera se basa en la “ley de efecto” de Thorndike (1974-1949) donde se refuerza la conducta positiva y el premio cobra relevancia. Se debe ejercer el control constante, la

¹¹³ BUTTI, Federico. “Representaciones Sociales de los Maestros y Fracaso Escolar. Hacia una Propuesta Metodológica”. *Instituto de Ciencias de la Educación*. [en línea] (pp. 4). 2010. Universidad Nacional del Nordeste. Disponible en URL: <http://www1.unne.edu.ar/cyt/sociales/s-030.pdf> - Fecha de consulta: 11 de julio del 2012. “*Los resultados obtenidos nos permiten identificar la Representación social que los maestros tienen de sus alumnos y como ésta se organiza. Esta “imagen” del alumno, en términos generales, tiende a organizarse desde una perspectiva normativista, disciplinaria, que privilegia la adaptación al modelo de funcionamiento institucional, y en especial la adaptación al ritmo y a la dinámica escolar.*” (BUTTI, 2010: 4)

observación por parte del maestro, el refuerzo o la sanción se ven como algo externo sin compromiso personal. Es por ello que es difícil de sostener en el tiempo, porque no hay implicación personal, depende del agente externo que ejerce la función de premiar o castigar.

La segunda, depende de la motivación personal del sujeto, se intenta un compromiso personal internalizando que los premios son el reconocimiento del esfuerzo personal realizado y el castigo es asumir la responsabilidad del acto a partir de la comprensión del hecho. Esto resulta complejo, depende de la personalidad y la comprensión de un hecho no siempre se corresponde con el asumir responsabilidades, es decir que requiere del análisis de variantes y condiciones.

La tercera, se refiere a la interpretación moral que se centra en el autocontrol pero desde las valoraciones morales, apoyadas en lo religioso como normas a seguir y posibles de activar en los sujetos el “deber ser”. La identificación con el docente es fundamental porque representa el modelo a seguir.

Podría decirse que en el caso de los docentes de la Capital de Corrientes existen dudas acerca de afirmar el enunciado sobre los premios y los castigos por las variantes de interpretación del mismo. Sin embargo, según lo que expresan en las entrevistas, las tres interpretaciones están presentes, coincidiendo con las teorías que emergen del estudio, es decir, que algunos docentes sostienen el premio y el castigo desde la perspectiva conductista, esforzándose en la observación constante con refuerzos positivos, otros se basan en la motivación personal intentando que comprendan el valor de la responsabilidad, así el castigo puede ser el hecho de dejarlos sin recreo pero intentando una compleja comprensión por parte de sus alumnos y otros optan por exponer ideales morales, de tono religioso en algunos casos, que no se podría afirmar aquí porque requiere de profundizar estudios profundos en el campo.

La Tabla 4 siguiente, expone las frecuencias absolutas de las respuestas a cada enunciado.

TABLA 4:

Teorías Tradicional y Tecnológica, con los totales absolutos (de toda la muestra: escuelas públicas y escuelas privadas) por cada uno de los enunciados de acuerdo a cada una de las valoraciones y/o sin dato.

TOTAL DE DATOS: sesenta y seis (66) maestras de primer grado de Escuelas Públicas y Privadas de la Capital de la Ciudad de Corrientes

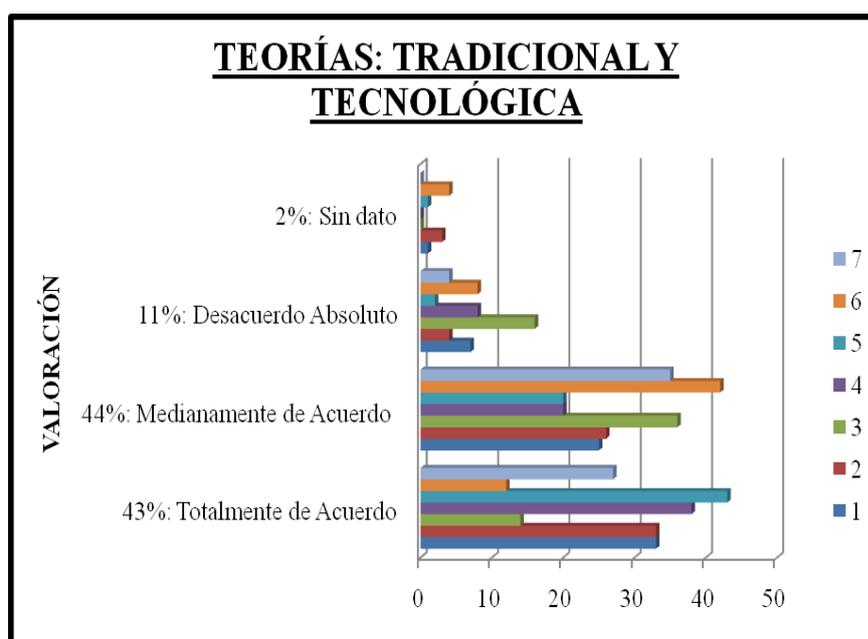
VALORACIÓN	ENUNCIADOS*							Totales
	1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente de Acuerdo	33	33	14	38	43	12	27	200
Medianamente de Acuerdo	25	26	36	20	20	42	35	204
Desacuerdo Absoluto	7	4	16	8	2	8	4	49
Sin dato	1	3	0	0	1	4	0	9
Totales	66	66	66	66	66	66	66	462

***Enunciados:** *1. La relación entre el docente y el alumno debe ser de enseñanza y aprendizaje. 2. El dominio de sí mismo se adquiere a través del respeto por las reglas y las normas. 3. La disciplina es una preocupación constante y la relación premio-castigo es necesaria para el control institucional. 4. Se trabaja mejor cuanto más parejo y homogéneo es el grupo. 5. Los problemas que tienen los niños son familiares y repercuten en su aprendizaje. 6. Lo más importante del conocimiento está en los programas oficiales. 7. Les repito muchas veces lo mismo en cuanto a conducta, a veces pierdo de dar clases para hablar de la conducta.*

En el siguiente Gráfico 4 se visualiza el porcentaje de acuerdo con los enunciados y se destaca el mayor porcentaje de desacuerdo y de duda con el enunciado 3 que se refiere a los premios y castigos.

GRÁFICO 4:

Teorías Tradicional y Tecnológica, con los totales absolutos (de toda la muestra: escuelas públicas y escuelas privadas) por cada uno de los enunciados para visualizar cada una de las valoraciones y/o sin dato.



Enunciados: *1. La relación entre el docente y el alumno debe ser de enseñanza y aprendizaje. 2. El dominio de sí mismo se adquiere a través del respeto por las reglas y las normas. 3. La disciplina es una preocupación constante y la relación premio-castigo es necesaria para el control institucional. 4. Se trabaja mejor cuanto más parejo y homogéneo es el grupo. 5. Los problemas que tienen los niños son familiares y repercuten en su aprendizaje. 6. Lo más importante del conocimiento está en los programas oficiales. 7. Les repito muchas veces lo mismo en cuanto a conducta, a veces pierdo de dar clases para hablar de la conducta.*

En la Tabla 5 siguiente se puede observar que la mayoría, 34 de 48 maestras, sostienen la creencia de que los problemas familiares repercuten en la enseñanza.

Por otro lado, se observa que la mayoría, 36 de 48 maestras, duda de que lo más importante del conocimiento esté en los programas oficiales.

TABLA 5:

Teorías Tradicional y Tecnológica, con los totales de escuelas públicas que atienden población con alto índice de Necesidades Básicas Insatisfechas, por cada uno de los enunciados de acuerdo a cada una de las valoraciones y/o sin dato.

TOTAL DE DATOS: cuarenta y ocho (48) maestras de primer grado de Escuelas Públicas que atienden población vulnerable (ALTO ÍNDICE DE NBI)

VALORACIÓN	ENUNCIADOS*							Totales
	1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente de Acuerdo	26	21	8	27	34	4	20	140
Medianamente de Acuerdo	17	22	30	17	12	36	27	161
Desacuerdo Absoluto	4	2	10	4	1	5	1	27
Sin dato	1	3	0	0	1	3	0	8
Totales	48	48	48	48	48	48	48	336

* **Enunciados:** *1. La relación entre el docente y el alumno debe ser de enseñanza y aprendizaje. 2. El dominio de sí mismo se adquiere a través del respeto por las reglas y las normas. 3. La disciplina es una preocupación constante y la relación premio-castigo es necesaria para el control institucional. 4. Se trabaja mejor cuanto más parejo y homogéneo es el grupo. 5. Los problemas que tienen los niños son familiares y repercuten en su aprendizaje. 6. Lo más importante del conocimiento está en los programas oficiales. 7. Les repito muchas veces lo mismo en cuanto a*

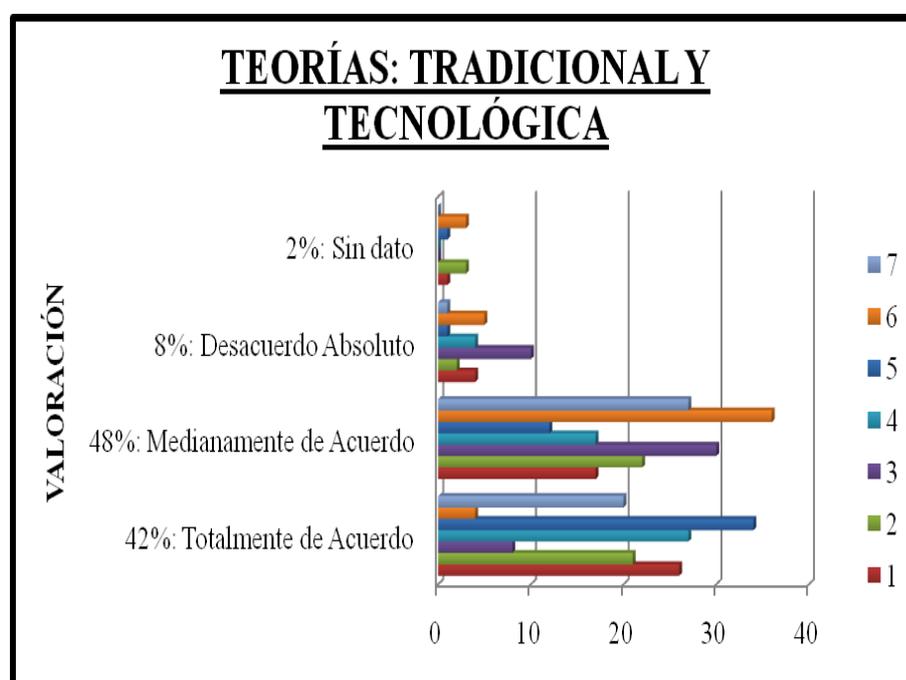
conducta, a veces pierdo de dar clases para hablar de la conducta.

En el Gráfico 5 se visualiza en porcentajes que la mayoría de los docentes están de acuerdo en que los problemas familiares repercuten en la enseñanza y que se trabaja mejor cuanto más homogéneo y parejo es el grupo.

Por otro lado, se manifiesta que la mayoría duda acerca de que lo más importante del conocimiento esté en los programas oficiales.

GRÁFICO 5:

Teorías Tradicional y Tecnológica, con los totales de escuelas públicas con alto índice de pobreza, por cada uno de los enunciados de acuerdo a cada una de las valoraciones y/o sin dato.



Enunciados: **1.** La relación entre el docente y el alumno debe ser de enseñanza y aprendizaje. **2.** El dominio de sí mismo se adquiere a través del respeto por las reglas y las normas. **3.** La disciplina es una preocupación constante y la

relación premio-castigo es necesaria para el control institucional. 4. Se trabaja mejor cuanto más parejo y homogéneo es el grupo. 5. Los problemas que tienen los niños son familiares y repercuten en su aprendizaje. 6. Lo más importante del conocimiento está en los programas oficiales. 7. Les repito muchas veces lo mismo en cuanto a conducta, a veces pierdo de dar clases para hablar de la conducta.

4.3.2. SEGUNDO GRUPO DE ENUNCIADOS VINCULADOS A LAS TEORÍAS ACTIVA Y CONSTRUCTIVISTA

Las Teorías Activa y Constructivista en el campo de los vínculos entre docentes y alumnos se reflejan en las siguientes creencias: La gestión está centrada en el alumno y se considera la participación activa de los mismos; la programación es una guía; el medio social está en constante intercambio; la práctica adquiere relevancia en la formación del docente; el clima que se genera es de cooperación mutua, confianza, afecto entre docente y alumno.

En la revisión histórica tratada en el capítulo 1 del presente trabajo, se plantea que a partir del siglo XIX la relación poder-sumisión se sustituye por la camaradería y el afecto. La relación educativa se modifica acentuando valores de democracia y solidaridad.

Respecto a las creencias vinculadas a las Teorías Activa y Constructivista los resultados indican que más de un 60% de las maestras que participaron, es decir unas 44 docentes de un total de 66, tanto de escuelas públicas y privadas, están de acuerdo con este tipo de creencias. Este resultado es relevante en este

estudio, porque la mayoría de los docentes adhieren a los enunciados compatibles con las teorías activa y constructiva. Sin embargo, al discriminar los acuerdos con los diferentes enunciados se observan las siguientes tendencias:

a) En las escuelas públicas y privadas (88%) coinciden en que hay que construir las reglas de convivencia entre todos. Cabe plantearnos que, según lo que expresan en las entrevistas son los docentes quienes inducen dichas reglas. Al respecto dice uno de los educadores:

“Yo les traigo dibujitos de uno de los chicos que se están portando mal, unos que se pelean, otros que no y de ahí voy deduciendo si está bien... ¿a ustedes qué les parece?...así vamos trabajando grupo por grupo y después ellos pasan y escriben...es un dictado al maestro.” (Maestra 1)

Esto se vincula a lo analizado anteriormente por SIEDE (2006) que se explicita en este trabajo.

b) La mayoría de los educadores (85%) acuerdan totalmente en que se aprende a enseñar desde la práctica. Este modo de pensar es compatible con la teoría de la espontaneidad¹¹⁴ en la formación docente que sostiene que la práctica se impone sobre la teoría. En el trabajo de Juárez Pérez (2011) se señala lo siguiente:

“La relación que se establece entre la teoría y la práctica es el elemento fundamental que desde diferentes autores permite definir los modelos de formación docente. Por ejemplo, en Porlán y Rivero (1998) refieren dos modelos de formación: El de directividad y el de espontaneidad; el primero, se ajusta a la dimensión racional y lógica del conocimiento, es decir existe una relación unidireccional, la teoría determina la práctica; y en el segundo

¹¹⁴ [en línea] Disponible en URL: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0325.pdf - Fecha de consulta: 15 de abril de 2014.

la práctica se impone sobre la teoría.”
(JUÁREZ PÉREZ, 2011)

Respecto de esto, en las entrevistas se evidencia que el profesorado recurre a sus experiencias como alumnos y a la evocación de su propia biografía escolar.

Por otro lado, señala Tenti Fanfani (2010), desde Alliaud (2007), que el docente se forma mucho antes de ingresar al profesorado. Desde la infancia, los maestros van dejando huellas y aquellos que eligen el oficio docente, recuperan a la hora de enseñar. Esto se manifiesta en los modos de hablar, de pararse frente al grupo de alumnos, de establecer los lazos con los niños. Es por eso que resulta muy difícil cambiar las concepciones del profesorado. El autor dice lo siguiente:

“El modo “tradicional” de ser docente permanece aunque hayan cambiado el programa de contenidos. Se pueden enseñar en forma “tradicional” las teorías pedagógicas mas “modernas, progresistas o críticas”, sin que esta contradicción en las cosas constituya un problema en el plano de la conciencia de los agentes.” (TENTI FANFANI, 2010: 15)

Esto no significa que no existan cambios, ya no se enseña como antes porque las circunstancias cambiaron, no porque se siga un programa diferente, de cara a la realidad:

“Muchos profesores redefinen y negocian los viejos dispositivos pedagógicos y mantienen ciertos rituales pero despojados de los significados que le daban un sentido, todo en aras de asegurar cierta normalidad en el desarrollo de su tarea en las aulas. En las escuelas populares no rige ni la pedagogía tradicional y ninguna pedagogía moderna, sino que, por lo general, se hace “lo que se puede”, con los recursos de que se dispone.” (TENTI FANFANI, 2010: 15-16)

Este nudo de análisis es importante ya que da cuenta de la mixtura de teorías que atraviesa el presente trabajo.

c) Se observa un mayor énfasis en crear un clima de confianza (82%). Esta tendencia es más marcada en las escuelas públicas (83% y 93%) y en las escuelas con necesidades básicas insatisfechas (88% y 94%). Para comprender el clima al que se refieren los maestros, se revisan las expresiones plasmadas en las entrevistas, donde describen actitudes que parecieran coincidir con el campo de la pedagogía terapéutica en la cual el docente encarna el lugar del terapeuta en la detección de problemas. Tienen más que ver con el consuelo, el acercamiento para saber qué les pasa emocionalmente desde una representación de carencia familiar. Para otras docentes, en cambio, crear un clima de confianza, es solo una expresión de deseo, basado en un ideal, que no saben cómo realizar acciones eficaces en ese sentido.

Rebeca Anijovich (2014) dice al respecto que es el docente a quien le cabe la responsabilidad de generar un clima de confianza en donde los alumnos puedan asumir riesgos en sus aprendizajes, por lo tanto señala que se deben proponer estrategias que estimulen la cooperación y la solidaridad, ayudar a los alumnos a planificar sus propias actividades, elegir diferentes opciones, interrogar, compartir y buscar en diversas fuentes la información de acuerdo a los intereses del alumno. Tales estrategias requieren de flexibilidad en la programación y apertura por parte del docente para concebir la enseñanza y el aprendizaje desde diversas perspectivas.

d) El profesorado de la ciudad de Corrientes, coincide en que hay que responder a las demandas sociales. Las expresiones de las maestras dan cuenta de la complejidad de las demandas a las que a las que debe responder la escuela, las mismas están vinculadas al aumento de Necesidades Básicas Insatisfechas. Tal

como señalan Miriam Abascal y otros (2008) en palabras de Feijóo y Corbetta (2004):

“Esta realidad social de creciente empobrecimiento plantea nuevos requerimientos a la escuela y a las políticas sociales dirigidas a la familia y a la comunidad, demandas que tienen que ver con cambios en las condiciones de educabilidad de sus alumnos.” (FEIJÓO y CORBETTA, 2004: 29) (ABASCAL; DALLA COSTA; PEDRO; ROGGIO en CARENA, 2008: 478)

La respuesta a las demandas sociales supone condiciones, al respecto, las autoras Abascal, Dalla; Costa, Pedro y Roggio (2008) proponen para la formación del profesorado: que se tengan en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, construir un marco conceptual, realizar un reconocimiento de los contextos sociales a partir de prácticas y estrategias en contacto con la realidad y espacios de reflexión sobre la misma, cotejando con la teoría, de modo tal de propiciar estrategias para responder a las necesidades de la población.

e) Cerca de la mitad de los docentes dudan respecto a una programación flexible, como así también acerca de las reglas y normas flexibles.

Explica Violeta Núñez (2005), que el docente es quien debe ser garante de que se ofrezcan actividades lo suficientemente interesantes y debe estar atento a las señales para ir creando las condiciones para que el vínculo acontezca, lo cual supone flexibilidad.

Vilma Pruzzo (2010) explica que si las actividades programadas son aceptadas o rechazadas por el niño, el docente le otorga una significación y lo manifiesta en miradas, gestos, palabras y acciones que generan un efecto en el alumno.

Rebeca Anijovich (2014) sostiene que *“la flexibilidad es condición necesaria para el cambio y la adaptación en los*

sistemas abiertos.” (ANIJOVICH, 2014: 35) La autora, retomando a Senge (1992), explica los dos tipos de organizaciones: las que se comportan como sistemas cerrados, las cuales impiden un intercambio fluido con el contexto; y las organizaciones que conforman sistemas abiertos que producen “*modificaciones internas para adaptarse a las circunstancias de su contexto*”, (ANIJOVICH, 2014: 35) estas últimas son las que logran avanzar. Propone Anijovich (2014), entre otras cuestiones:

“Ofrecer a los alumnos oportunidades para tomar decisiones y elegir. Por ejemplo, optar entre varias propuestas de actividades de aprendizaje, los modos de programar y organizar, monitorear y evaluar su tarea.”
(ANIJOVICH, 2014: 37)

Es por esta razón que la flexibilidad en la programación adquiere relevancia clave ya que es allí donde el docente puede desarrollar su invención y responder con apertura hacia lenguajes diversos en el marco de una comunidad escolar comprometida.

f) Un significativo grupo de docentes dudan respecto de una relación de afecto y camaradería con los alumnos (30 maestras de 66). Esta tendencia aumenta en las maestras que atienden población con alto índice de necesidades básicas insatisfechas, un promedio de 33 de un total de 48.

Ana Abramowski (2010) en su exhaustivo estudio sobre los afectos magisteriales señala que los mismos son una construcción social e histórica y dice:

“En el siglo XIX los valores educativos y familiares viraron considerablemente desde el autoritarismo y la coerción social hacia una pedagogía del amor.” (ABRAMOWSKI, 2010: 73)

Esto significa que ingresa, conjuntamente con el desarrollo de la psicología, un nuevo modo de relación en las escuelas. Se prohíben los castigos físicos en las escuelas, se les pide a los maestros *“evitar los gritos, los gestos desproporcionados, los arrebatos, las burlas, los insultos, las humillaciones.”* (ABRAMOWSKI, 2010: 74) Otro rasgo afectivo que se comenzó a exigir al docentes es que *“las formas de afecto deben hacerse con moderación y cuidando los excesos”* (ABRAMOWSKI, 2010: 74) esto quiere decir que deben ser demostraciones con mesura.

Es decir que la noción de afectividad en la docencia se construye y se aprende, tal como señala la autora: *“las prácticas afectivas, como tantas otras prácticas del terreno educativo, también se entrenan.”* (ABRAMOWSKI, 2010: 54) En los avatares de lo escolar, la cuestión del afecto se ha interpretado como la rigidez de antes y la afectuosidad de ahora, dicotomía que responde más a un ideal que a la realidad. Plantea la autora otra cuestión interesante a tener en cuenta respecto de los afectos:

“Es decir, en el campo de lo educativo o afectivo está, por momentos, elevado y sobrevaluado, y por momentos, cuestionado y descalificado. En el rincón de la sospecha se ubica el discurso de la des/profesionalización cuya ecuación asevera: a mayor afecto, menor profesionalización. Desde esta perspectiva el afecto es algo banal, simple, que, en tanto obstáculo, sería conveniente erradicar.”
(ABRAMOWSKI, 2010: 82)

El hecho de considerar que los maestros más afectuosos no son tan profesionales se corrobora con la queja que expone una docente entrevistada en la Ciudad de Corrientes, porque las colegas le ponen apodos por demostrar afecto a sus alumnos.

Respecto de esto, vale decir que es habitual escuchar que las maestras más exigentes son las mejores.

Es decir que la duda que presentan las docentes en responder este enunciado manifiesta algo del devenir en el campo de los afectos magisteriales.

En la Tabla 6 siguiente se presentan las respuestas en frecuencias absolutas sobre cada uno de los enunciados respecto de las Teorías: Activa y Constructivista.

TABLA 6:

Teorías Activa y Constructivista, con los totales absolutos (de toda la muestra: escuelas públicas y escuelas privadas) por cada uno de los enunciados de acuerdo a cada una de las valoraciones y/o sin dato.

TOTAL DE DATOS: sesenta y seis (66) maestras de primer grado de Escuelas Públicas y Privadas de la Capital de la Ciudad de Corrientes

<i>VALORACIÓN</i>	<i>ENUNCIADOS*</i>							Totales
	8	9	10	12	16	17	21	
Totalmente de Acuerdo	27	36	58	54	30	50	56	311
Medianamente de Acuerdo	29	21	8	11	32	15	8	124
Desacuerdo Absoluto	9	9	0	0	2	0	1	21
Sin dato	1	0	0	1	2	1	1	6
Totales	66	66	66	66	66	66	66	462

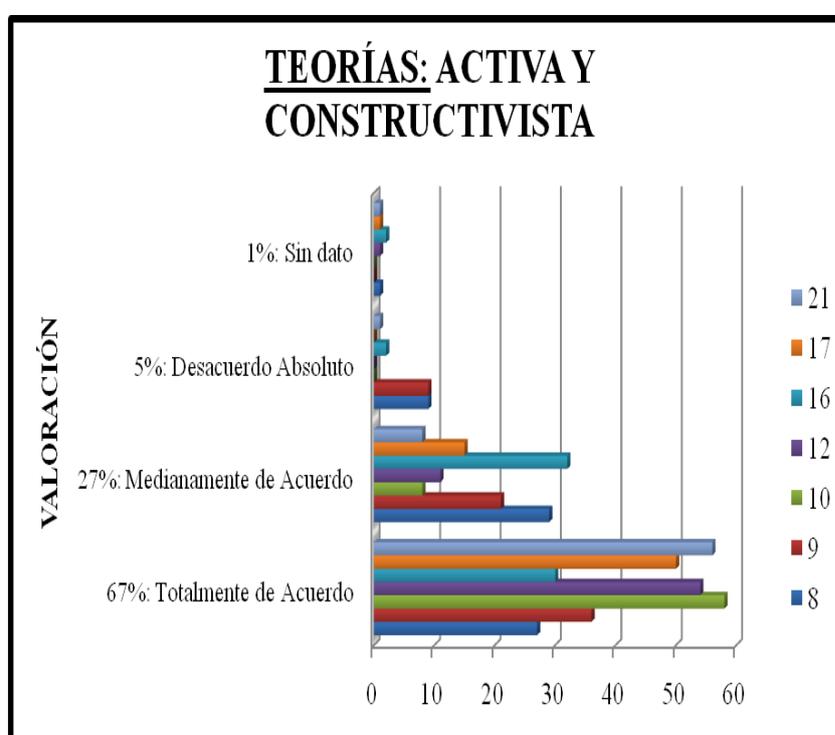
* **Enunciados:** **8.** La relación entre el docente y el alumno es de afecto y camaradería. **9.** Las reglas y las normas son sólo una guía pero hay que ser flexibles y modificarlas según sea necesario a criterio del maestro. **10.** Las reglas de convivencia se arman entre todos, con los chicos. **16.** La programación no se debe seguir rígidamente. **12.** Los docentes tiene que crear un clima de confianza y amistad. **17.** Como docentes se debe

responder a las demandas sociales actuales y estar a la altura de las circunstancias. 21. Se aprende a enseñar desde la práctica.

En el Gráfico 6 siguiente se visualizan los elevados porcentajes de acuerdo en relación a cuatro enunciados mencionados en la Tabla 6, acerca de la construcción de las reglas de convivencia entre todos, el clima de confianza y amistad, responder a las demandas y el aprender a enseñar desde la práctica.

GRÁFICO 6:

Teorías Activa y Constructivista, con los totales absolutos (de toda la muestra: escuelas públicas y escuelas privadas) por cada uno de los enunciados para visualizar a cada una de las valoraciones y/o sin dato.



Enunciados: **8.** *La relación entre el docente y el alumno es de afecto y camaradería. 9.* *Las reglas y las normas son sólo una guía pero hay que ser flexibles y modificarlas según sea necesario a criterio del maestro. 10.* *Las reglas de convivencia se arman entre todos, con los chicos. 16.* *La programación no se debe seguir rígidamente. 12.* *Los docentes tiene que crear un*

clima de confianza y amistad. 17. Como docentes se debe responder a las demandas sociales actuales y estar a la altura de las circunstancias. 21. Se aprende a enseñar desde la práctica.

En la Tabla 7 se presentan sólo las escuelas que atienden población desfavorecida, donde se destaca que la mayoría cree que hay que crear un clima de confianza y amistad.

TABLA 7:

Teorías Activa y Constructivista, con los totales de escuelas públicas con alto índice de pobreza, por cada uno de los enunciados de acuerdo a cada una de las valoraciones y/o sin dato.

TOTAL DE DATOS: cuarenta y ocho (48) maestras de primer grado de Escuelas Públicas que atienden población vulnerable (ALTO ÍNDICE DE NBI)

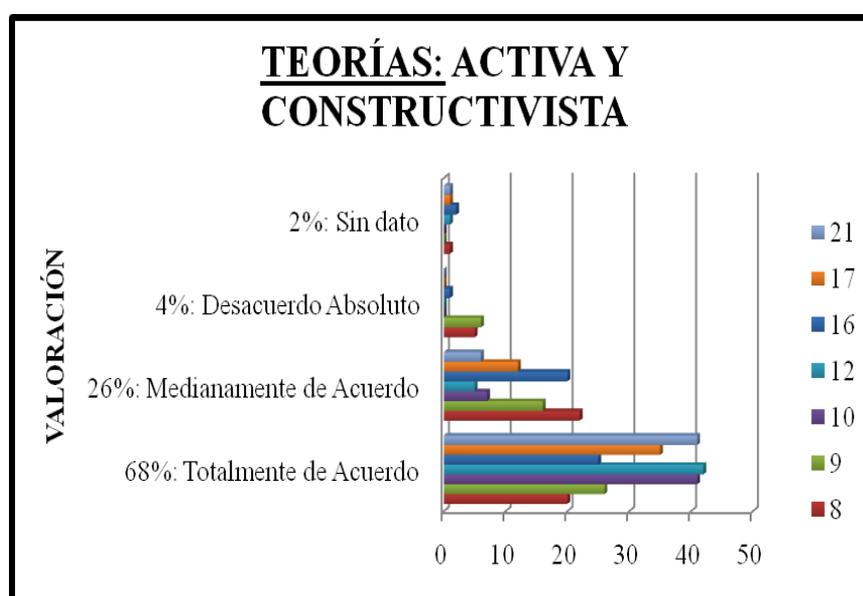
VALORACIÓN	ENUNCIADOS*							Totales
	8	9	10	12	16	17	21	
Totalmente de Acuerdo	20	26	41	42	25	35	41	230
Medianamente de Acuerdo	22	16	7	5	20	12	6	88
Desacuerdo Absoluto	5	6	0	0	1	0	0	12
Sin dato	1	0	0	1	2	1	1	6
Totales	48	48	48	48	48	48	48	336

** **Enunciados:** 8. La relación entre el docente y el alumno es de afecto y camaradería. 9. Las reglas y las normas son sólo una guía pero hay que ser flexibles y modificarlas según sea necesario a criterio del maestro. 10. Las reglas de convivencia se arman entre todos, con los chicos. 16. La programación no se debe seguir rígidamente. 12. Los docentes tiene que crear un clima de confianza y amistad. 17. Como docentes se debe responder a las demandas sociales actuales y estar a la altura de las circunstancias. 21. Se aprende a enseñar desde la práctica.*

En el Gráfico 7 se visualiza que la mayoría de los docentes que atienden población con alto índice de necesidades básicas insatisfechas están de acuerdo con los enunciados referidos a la teoría activa y constructivista. Sin embargo, presentan un alto porcentaje de duda acerca de que la relación entre docentes y alumnos sea de camaradería y afecto.

GRÁFICO 7:

Teorías Activa y Constructivista, con los totales de escuelas públicas con alto índice de Necesidades Básicas Insatisfechas, por cada uno de los enunciados para visualizar a cada una de las valoraciones y/o sin dato.



Enunciados: **8.** *La relación entre el docente y el alumno es de afecto y camaradería.* **9.** *Las reglas y las normas son sólo una guía pero hay que ser flexibles y modificarlas según sea necesario a criterio del maestro.* **10.** *Las reglas de convivencia se arman entre todos, con los chicos.* **16.** *La programación no se debe seguir rígidamente.* **12.** *Los docentes tiene que crear un clima de confianza y amistad.* **17.** *Como docentes se debe responder a las demandas sociales actuales y estar a la altura*

de las circunstancias. 21. Se aprende a enseñar desde la práctica.

4.3.3. TERCER GRUPO DE ENUNCIADOS VINCULADOS A LA TEORÍA HUMANISTA

Este grupo de teorías se vincula a la cultura devota de la región, tal como lo señala Axel Rivas (2004), la Iglesia Católica en la provincia de Corrientes, tiene una influencia tal que incide en lo educativo: *“la voz de la iglesia tiene sus propios canales de legitimación como poder que disputa el gobierno de la educación provincial.”* (RIVAS, 2004: 140)

Se considera este apartado como un estudio preliminar que posteriormente podría profundizarse y analizar, en especial, las diversas influencias de los proyectos educativos de la iglesia, tales como el humanismo pedagógico de Don Bosco, el cual se refleja en referentes institucionales de gran prestigio en la ciudad, como el colegio Pío XI, Salesiano, escuela hogar Santo Domingo Savio, Misericordia, entre otras. Algunas de las características salesianas esenciales, son el desarrollo de los roles paterno y materno de los maestros, la prioridad de los premios en desmedro de los castigos, la creación de un clima de confianza, familiaridad, bondad y afectuosidad, se actúa mediante la razón y el diálogo. Se prioriza, la dignidad del hombre, como ser único e irrepetible; el desarrollo armónico: necesidades básicas físicas e intelectuales; la interacción entre estudiante y maestro es activa; la compasión por el otro, la

Lic. Laila Emilia Daitter
licdaitter@gmail.com

justicia, dignidad humana y la conciencia social, como valores que se transmiten a través de la enseñanza.

Se consideran que los enunciados vinculados a la teoría humanista respecto de la relación educativa son los siguientes:

- Ser docente es un designio divino que se refleja en la frase: *“Dios quiso que yo sea maestra.”*
- El maestro considera su tarea como vocación y con roles maternos.
- La afectuosidad es un rasgo de la interacción entre docente y alumno.
- La caridad, la atención a las necesidades básicas, son parte de la tarea del docente.

En el análisis de los datos cuantitativos, se observan las siguientes tendencias:

a) En primer lugar, se destaca que la mayoría de las maestras ponderan la escucha como condición en la relación educativa. Cuando dicen escuchar se refieren a preguntas que los propios docentes realizan. Manifiestan por ejemplo lo siguiente: *“cuando vienen de las vacaciones les pregunto qué hicieron... ¿a dónde fueron?”*, *“cuando un niño está callado me acerco y le pregunto ¿qué te pasa?”*, *“ese espacio es para hablar porque siempre les doy un lugarcito de que ¿por qué estás triste?, ¿qué te pasó?”*, *“le digo ¿qué te pasa?, ¿por qué estás llorando?”*

Esto da cuenta de la relación intersubjetiva que se pone en juego, pero también brinda un marco para pensar acerca de la formación en las competencias necesarias para entablar una relación educativa. El conocimiento disciplinar y las técnicas de enseñanza no bastan, sino que es necesario crear las condiciones que generen un clima de confianza y que permita construir una ética de la escucha.

Respecto de esta última, cabe decir que construir una ética semejante requiere, en primer lugar, de una revisión del lugar

del otro como otro, lo cual lo ubica como sujeto y no como objeto. Esto depende de las condiciones para recuperar la palabra, sin la cual no hay posibilidades de lazo, como lo menciona Ana Aromí (2008) cuando dice que “*ya no se necesita conversar con el alumno para conocerlo, basta con llenar las casillas*”, lo cual reduce al alumno en “usuario”. Se trata entonces de pensar las condiciones para una ética que posibilite la expresión de cada uno en su singularidad, teniendo en cuenta que la subjetividad del docente que se encuentra implicada. Esto lo explica Horacio Maldonado (2004) cuando dice que es el docente quien tiene una tarea en un doble sentido, de escucha hacia el alumno, pero también, de escucha hacia sí mismo de manera que le permita conocer acerca de su propia subjetividad. El aporte de otras disciplinas podría brindar algunas líneas para comenzar a pensar respuestas a los interrogantes acerca de la implicación personal que requiere el ser docente. El psicoanálisis, según lo analiza Horacio Maldonado (2004) nos acerca a la noción de neutralidad¹¹⁵ según Laplanche y Pontalis,¹¹⁶ esta conceptualización en la que se apoya en psicoanálisis, en la práctica analítica que consiste en la

¹¹⁵ MALDONADO, Horacio. *Escritos sobre Psicología y Educación*. Córdoba. Editorial Espartaco. 2004. “Respecto de la neutralidad específicamente, los autores subrayan tres aspectos en los que el analista debería abstenerse. Uno tiene que ver con lo que englobaríamos dentro de los ideales de la cultura: “El analista debe ser neutral en cuanto a valores religiosos, morales y sociales, es decir, no dirigir la cura en función de un ideal cualquiera” (Op. Cit.: pp. 267) Otro de los aspectos se refiere a la neutralidad frente a manifestaciones transferenciales y, finalmente la neutralidad es entendida respecto a las expresiones del analizando, esto es, no otorgar a priori preferencia alguna a un determinado fragmento o a cierto tipo de significaciones en virtud de prejuicios teóricos. “La cuestión de la neutralidad en la relación docente/alumno”. (MALDONADO, 2004: 126)

¹¹⁶ MALDONADO, Horacio. *Escritos sobre Psicología y Educación*. Córdoba. Editorial Espartaco. 2004. “Unos párrafos más adelante, agregará: “He de recomendar calurosamente a mis colegas que procuren tomar como modelo durante el tratamiento psicoanalítico la conducta del cirujano, que impone silencio a todos sus afectos e incluso a su compasión humana y concentra todas sus energías psíquicas en su único fin: practicar la operación conforme a todas las reglas del arte (...) La justificación de esta frialdad de sentimientos que ha de exigirse al médico está en que crea para ambas partes interesadas las condiciones más favorables, asegurando al médico la deseable protección de su propia vida afectiva y al enfermo el máximo auxilio que hoy nos es dado prestarle. (Op. Cit.: pp. 1656)” (MALDONADO, 2004: 127)

abstención, por parte del analista, de influir por medio de valores religiosos, morales, sociales, transferenciales. Es decir que se trata de cuidar lo que se dice y se hace frente al otro, siendo conscientes de la implicación subjetiva de los docentes. El autor sugiere pensar esta noción desde el campo pedagógico, reinventando de acuerdo a un dispositivo completamente diferente, pero que pudiera introducir nuevos modos de relación intersubjetiva entre docentes y alumnos.

Desde otro punto de vista, Viviana Mancovsky (2011) desde la perspectiva de Goffman (1974) analiza la palabra del maestro en la interacción del aula. Una de las cuestiones más importantes que expone la autora respecto de las características de la relación educativa, es la mirada sobre el docente “*como sujeto evaluador y el poder de su palabra en la evaluación informal.*” (MANCOVWSKY, 2011: 146) Es por esta razón que propone habilitar la reflexión y una “*vigilancia epistemológica*”. (MANCOVWSKY, 2011: 146) Enumera una serie de preguntas para reflexionar sobre la palabra del maestro, son las siguientes:

“¿Qué quise decirle a tal alumno?”

¿Cómo se lo dije?

¿Por qué dije esto a este alumno de esta manera?

¿Qué podría haberle dicho?

¿Por qué mantengo una distancia con algunos alumnos y con otros expreso aquello que pienso y siento más cómodamente, sin cuidarme?

¿Por qué personalizo mis juicios con algunos alumnos?

¿Por qué a veces recorro a la comparación entre ellos?

¿Por qué a veces apelo a la necesidad de evaluar en público a determinados alumnos?

¿Puedo percibir mis gestos y mi voz cuando evalúo?

¿Qué me gratifica y qué me enoja del encuentro con mis alumnos, específicamente durante la tarea de evaluarlos?

¿Cómo les hablo y cómo me gustaría hablarles?

¿Qué me gustaría que pasara después de mantener un diálogo comprometido con ellos?” (MANCOVWSKY, 2011: 147)

La autora propone que el docente realice el debate crítico, honesto y paciente consigo mismo.

Otro interesante aporte respecto del tema lo realiza Tenti Fanfani (2010) quien señala que en la formación del profesorado, no se enseña cómo consolar a un niño, cómo establecer el lazo, cómo conversar con ellos. Es en ese sentido, que el autor propone comenzar a delinear estrategias para desarrollar las “*habilidades sociales del docente*”. Así denomina a las competencias relacionales que utiliza el maestro para generar el respeto y el reconocimiento de los alumnos, dice que:

“Saber relacionarse con los alumnos, sus familias, sus colegas, las autoridades se convierte en un saber estratégico, así como las habilidades comunicacionales y expresivas.”
(TENTI FANFANI, 2010: 28)

Es decir que existe un saber que no se incorpora con un programa curricular sino de manera espontánea, sin embargo, es necesario precisar cuestiones respecto de las habilidades sociales.

Por su parte, Max Van Manen (2010) le otorga relevancia a la solicitud y tacto pedagógico, que, sin ser lo mismo que las

habilidades sociales son nuestra “segunda naturaleza y determinan en cierta medida quiénes somos, en qué nos hemos convertido, qué somos capaces de percibir, entender y hacer.” (VAN MANEN, 2010: 212) El autor evoca sus experiencias personales y dice:

“Cuando doy clases a un grupo de niños y me doy cuenta de que algunos sienten timidez, euforia, frustración, aburrimiento, asombro, curiosidad, perplejidad, confusión y perspicacia, lo que veo no es debido a una habilidad instructiva y técnica que pueda haber aprendido en un taller sobre la eficacia del profesor, sino más bien debido a una habilidad pedagógica integrada que ha adquirido a través de la experiencia y la reflexión. Sin embargo, esta capacidad de percibir (de comprender, por ejemplo, lo que una situación puede significar para el niño) es algo que no puedo practicar, como sí puedo, por ejemplo, preparar la clase, planificar el funcionamiento del aula, o incluso aprender a contar historias.” (VAN MANEN, 2010: 213)

El autor le otorga preponderancia al desarrollo de la capacidad reflexiva para ayudar a adquirir sensibilidad y perspicacia apelando a diferentes lenguajes expresivos como el cine, la literatura, las historias de los niños y recuerdos de infancia, pero a esto se añade una “*cualidad consciente y determinada de la conciencia ordinaria de nuestras acciones y experiencias cotidianas.*” (VAN MANEN, 2010: 214)

La propuesta de Loris Malaguzzi (1920-1994) plantea una pedagogía de la escucha, donde se le brinda prioridad a un ambiente acogedor que propicia el encuentro, la comunicación y la relación.

Allí se vinculan desde el afecto, desarrollando la confianza a partir de la relación entre adultos y niños donde se concilia lo

que se sabe y lo que no se sabe, se plantean las dificultades, los problemas, las dudas y se activa la elección. Se consideran las potencialidades para reconocer los derechos en un clima de enseñanza democrático. Esta pedagogía se desarrolla en Italia en: “La educación infantil en Regio Emilia”.

Acerca de la pedagogía de la escucha, señalan Olga Correa López y Carmen Estrella León (2011) lo siguiente:

“Para Rinaldi,(2004): deberíamos escuchar a los niños, para que puedan expresar sus temores, pero también para que ellos nos den el valor de encarar los nuestros, por y con ellos; para que su sabiduría nos dé confort, para que sus "por qué" orienten nuestra búsqueda por las razones y nos den la fuerza para encontrar respuestas no violentas, honestas y responsables; el coraje para el futuro y nos ayuden a encontrar una nueva manera de dialogar con ellos y con nosotros mismos.” (CORREA LÓPEZ y LEÓN, 2011: 31)¹¹⁷

Es decir que el valor de la escucha al niño es recíproco, ya que el adulto encuentra en sus palabras una orientación y guía para encarar la tarea docente.

El análisis de la escucha, excede este trabajo, pero sin dudas es uno de los temas importantes a desarrollar en próximos estudios.

b) Otro aspecto singular que toma la construcción de identidad profesional entre los docentes encuestados en Corrientes, tiene que ver con la cuestión de la vocación a la cual adhieren los docentes de escuelas públicas (76%). Coincidente con lo que señala Tenti Fanfani (2010) acerca de que lo vocacional sigue vigente como una respuesta que se generaliza, aún cuando la docencia haya sido la segunda opción.

¹¹⁷ [en línea] Disponible en URL: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2237/1/tps740.pdf> - Fecha de abril de 2014.

Un riguroso estudio realizado en la Universidad de Alicante de Faustino Larrosa Martínez (2010)¹¹⁸ analiza la cuestión de la vocación *versus* profesión. Señala el autor, luego de revisar desde la perspectiva histórica, que el término vocación, como “*llamada*”, tiene una connotación religiosa que proviene del oficio eclesiástico, se trata de un docente con gran entrega por el servicio a los demás, “*de dedicación espiritual, alude a un docente sumiso, adaptativo y desinteresado por los bienes materiales.*” (LARROSA MARTÍNEZ, 2010: 45) Paulatinamente y todavía reciente, surge el concepto de profesión. Las tensiones aún vigentes entre ambos términos responden a concepciones construidas a lo largo de la historia de la docencia. El autor realiza una propuesta conciliatoria que optimiza ambas concepciones y dice:

“La idea general es que para la enseñanza se requiere una cierta vocación, pero reconvertida y actualizada a los parámetros que corresponde a un ambiente de pluralismo ético y moral. Las condiciones del ejercicio profesional docente para obtener plena satisfacción serían:

a) Vocación (inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás).

b) Competencia (formación profesional científica y técnica adecuada que le haga competente en todo momento en el ejercicio de la profesión).

c) Actitud (de apertura, servicio a la comunidad y trabajo en equipos flexibles).

d) Dedicación (suficiente a la profesión procurando tener cualificados sus saberes).

¹¹⁸ [en línea] Disponible en URL: <file:///F:/Descargas/Dialnet-VocacionDocenteVersusProfesionDocenteEnLasOrganiza-3675464.pdf> - Fecha de abril de 2014.

e) Conocimiento de los deberes y derechos éticos (que puede asumir como compromiso moral y exigir a los demás).” (LARROSA MARTÍNEZ, 2010: 49)

Desde esta perspectiva, las tensiones desaparecen en un consenso y podría decirse entonces que, cuando los docentes señalan que su tarea es por vocación, no necesariamente se oponen a lo profesional.

c) En tercer lugar, los docentes asumen el rol de madres en su desempeño profesional en un promedio del 60%, tanto en escuelas públicas como en escuelas privadas y, en escuelas públicas que trabajan con población con Necesidades Básicas Insatisfechas.

Respecto al rol de madre adoptado por los maestros, los aportes desde el psicoanálisis que analiza Horacio Maldonado (2004) pone de manifiesto el problema de la “*superposición del rol profesional con el rol materno*”¹¹⁹ y la falta de “*discriminación de la función de madre con la función docente (en particular en los primeros años de escolaridad).*” (MALDONADO, 2004: 133)

La cuestión docente-madre, posición con la que los docentes dicen acordar, merece una amplia reflexión acerca de hasta qué punto puede ser beneficioso para el niño en determinados

¹¹⁹ MALDONADO, Horacio. *Escritos sobre Psicología y Educación*. Córdoba. Editorial Espartaco. 2004. “*En un aula de primer grado se nota cierto desorden y algunos gritos. La maestra entonces expresa lo siguiente: “Niños, présteme atención, no me hagan renegar, ustedes son mis alumnos, pero también son como hijos para mí”.*

“*Aquí encontramos dos matices muy propios del mundo escolar: uno tiene que ver con la multiplicidad de aspectos que configuran lo que podríamos llamar rol docente. Otro, y es el que deseamos subrayar, tiene que ver con la frecuente superposición del rol profesional con el rol materno. No es poco para muchos niños encontrar en la maestra una madre, sin embargo, también es cierto que a menudo la docencia no se esfuerza en discriminar la función de madre de la función docente (en particular en los primeros años de escolaridad).*” (MALDONADO, 2004: 133)

contextos o situaciones y hasta dónde esta situación constituye una obstrucción en el deseo de aprender,¹²⁰ tal como señala el autor.

d) En cuarto lugar, se destaca especialmente que más del 50% de las maestras le otorgan designio divino a su profesión y acuerdan con el enunciado acerca de que Dios las puso en el lugar. Una peculiaridad que se destaca es que en los maestros de escuelas públicas de Corrientes asciende a un 62% con este acuerdo.

Esto podría indicar que la creencia forma parte de la cultura de Corrientes, con la cual los maestros encuentran un sentido para sobrellevar el esfuerzo cotidiano en contextos más difíciles.

Tal como señala Rivas, mencionado anteriormente en este trabajo, que al no contar la provincia con recursos suficientes para hacer frente al compromiso educativo se tiende a:

“(...) condenar a los docentes a salarios muy bajos y forzarlos a un gran esfuerzo para sostener las condiciones básicas de educabilidad.” (RIVAS, 2002: 11)

Es decir que la creencia podría ser un factor motivador para el desempeño profesional.

f) Respecto de la importancia de que los niños demuestren cariño al docente, si bien acuerdan en un 45%; un porcentaje similar duda acerca de esta cuestión. En las entrevistas, algunas maestras trataron este tema comentando que las manifestaciones

¹²⁰ MALDONADO, Horacio. *Escritos sobre Psicología y Educación*. Córdoba. Editorial Espartaco. 2004. “La docente/mujer o la docente/madre que se muestra en ellos evidencian la necesidad de establecer un **encuadre** que filtre y neutralice aquellas expresiones que nutriéndose de aspectos de la subjetividad probablemente saludables en ciertos contextos y ocasiones, no debieran de ninguna manera predominar cuando de la enseñanza se trata. Predominio que -sobran evidencias- se establece en detrimento de la promoción del **deseo de conocer** de los niños”. (MALDONADO, 2004: 134)

de cariño en los días festivos, como lo es el día del maestro o los saludos cotidianos de bienvenida y despedida, disminuyeron con los años. Señalan también la necesidad de saber que se han ganado el afecto de sus alumnos, que el niño los acepta como docente. Algunas docentes mencionan frases del estilo: “¿vos no me querés a mí?” o “¿vos querés a la seño?”, una docente manifiesta la desazón que siente cuando un alumno, ante esta última pregunta le responde “no”.

Retomando a Ana Abramowsky (2010) brinda elementos para reflexionar acerca del afecto demandado al niño, el cual parecería ir en la vía del reconocimiento hacia el maestro. La autora señala que, cuando las instituciones se sostenían mediante las normas y los valores sociales, el rol predominaba a la personalidad. En cambio actualmente “*las relaciones interpersonales se han colocado en la vanguardia de la escena*”, (ABRAMOWSKY, 2010: 92) es decir que lo que antes tenía un encuadre, “*se ha vuelto personal, estableciéndose una suerte de contractualismo generalizado entre un yo y otro yo.*” (ENHRENBURG, 2000: 268) (pp. 92) Esto resulta fundamental porque la relación educativa queda desregulada y coloca al docente en la posición de encontrar un modo personal en las interrelaciones. A su vez, las mismas, suponen un acortamiento de la distancia, tal como dice Ana Abramowsky (2010):

*“Como vimos, la intimidad es hoy signo de una relación saludable (Illouz, 2007), y la distancia se identifica rápidamente con la frialdad, el descompromiso y la indiferencia. Discutiendo con estas pedagogías diríamos que, al asociar la distancia directamente con el mal, se promueve un **pegoteo** en el que no hay lugar para las diferencias, las separaciones y distinciones.”*
(ABRAMOWSKY, 2010: 93)

La autora propone una epistemología que se diferencie de lo psicológico, es decir que las distancias entre docentes y alumnos sean entendidas “*como una brecha cultural y política, y no psicológica*”, (GRUMET, en Mc WILLIAMS, 1999: 52) (ABRAMOWSKY, 2010: 93) dice al respecto que:

“La primacía de lo relacional se suele nutrir de discursos que privilegian lo individual e ignoran que las relaciones siempre son sociales y que están imbuidas de poder. Pero “no se trata de ignorar lo interpersonal sino de explorarlo como una producción social y cultural antes que proviniendo de individuos unitarios y racionales.” (Mc WILLIAMS, 1999: 53, traducción propia) (ABRAMOWSKY, 2010: 93)

Es decir que, el hecho de demandar amor a los niños que parecería plantearse en los docentes de la ciudad de Corrientes, como una necesidad de reconocimiento de su tarea, pero en el sentido de una la búsqueda de legitimidad de la escuela.

Las dudas que manifiestan los maestros respecto a este tema, denotan la tensión que fluctúa entre la distancia y la sobreimplicación, en el sentido de ocuparse más allá de su rol, cuando dicen ser como madres de sus alumnos en un 62% de acuerdo, lo cual podría indicar una tendencia desde el punto de vista cultural.

Lo cierto es que la demanda de cariño surge como necesidad inédita e impensada que deriva en la búsqueda de los caminos para construir un nuevo enmarcamiento ético y social, que brinde legitimidad a lo escolar y que aporte un valor simbólico en la relación educativa.

g) Más del 40% acuerda acerca de que las maestras asisten hoy en día a las necesidades de: ropa, calzado, higiene y alimentación. Más del 40% dudan sobre esta misma cuestión.

Este resultado aumenta acercándose a un 50% de acuerdo en las escuelas con mayor índice de Necesidades Básicas Insatisfechas. En las entrevistas, hay docentes que manifiestan los desacuerdos con los colegas acerca de asistir o no a los alumnos en sus necesidades básicas, lo cual se refleja en este resultado.

Respecto de la vinculación de este enunciado con el temática del presente trabajo, Luis Porta (2008) retoma de Saviani (1982) analiza acerca de que las teorías no críticas de la enseñanza (tradicional, nueva y tecnicista) diciendo que: *“no resolvieron sino que agravaron problemáticas ligadas a la heterogeneidad, la fragmentación y marginalidad”* (PORTA, 2008: 217) porque pretenden resolver las cuestiones de desigualdad social a través de la escuela desde un carácter ilusorio del problema. En relación a esto, el hecho de que la gran mayoría de los docentes de la capital de Corrientes tengan una marcada tendencia a pensar desde la teoría activa o nueva, podría estar indicando un optimismo pedagógico. Acerca de dicho optimismo, advierte Mónica Pini (2008) desde Feijóo (2002) que el ubicar a la escuela en el centro de las expectativas entraña consecuencias porque: *“debilita la idea de que la desigualdad educativa es una expresión más de la desigualdad social”* (PINI, 2008: 65) y por lo tanto, se desdibuja la idea de procurar hacia una mayor igualdad económica y social.

Por otro lado, agrega la autora además, con respecto a los vínculos educativos, que son las representaciones que los docentes tienen de sus alumnos las que influyen en el mismo y dice:

“El problema principal de estas representaciones es que colocan a los chicos en el lugar de la carencia y la deficiencia, y se establece una asociación cuasi natural entre pobreza, abandono, desinterés y violencia de

los chicos y de sus familias. Esta imagen revela además, por contraposición, una autoimagen de esfuerzo, compromiso y corrección de los docentes, que impide cuestionar el modelo de vínculo pedagógico que, en esto términos es muy difícil de establecer.” (PINI, 2008: 71)

Es decir que en los vaivenes de una sociedad, que demanda de los docentes más de lo que pueden dar, se instala el problema de las teorías implícitas que subyacen en la formación, lo cual sugiere una revisión en la configuración de los roles que asumen los educadores.

El debate fluctúa entre priorizar la alimentación y vestimenta o excluir tales acciones de lo educativo. Respecto de ello, tal como señala Susana Carena (2008) es necesario encontrar una organización para atender a las necesidades básicas *“de modo que no entorpezcan sino que se articulen con las prácticas pedagógicas.”* (CARENA, 2008: 40)

h) Cerca del 50% de los educadores acuerda en que se ocupan de cuidar a los chicos y de suplir las carencias afectivas y materiales en detrimento de la enseñanza. Cerca del 50 % dudan respecto de ello.

Señala Mónica Pini (2008) que: *“la tensión asistencia-enseñanza es más compleja en donde más se precisa preservar el espacio pedagógico.”* (PINI, 2008: 74) La enseñanza resulta irremplazable en los sectores con necesidades básicas insatisfechas, sin embargo, es donde surgen las mayores dificultades para sostener lo pedagógico por la relevancia que adquiere lo asistencial y lo administrativo para la puesta en marcha de los comedores.

Por otro lado, Nora Gluz (2008) agrega a esta tensión entre la enseñanza y la asistencia, que el esfuerzo que realizan los docentes para realizar las tareas de la nueva actividad impuesta,

además de que les insume tiempo extra, son acciones que no tienen valoración “*reforzando el estigma de lo asistencial como pobreza y obstáculo para el verdadero desarrollo pedagógico.*”

(GLUZ, 2008: 103) Sostiene la autora al respecto que:

“Esta desvalorización se explica asimismo porque la asistencia se considera como reemplazo de las familias y no como un deber del Estado -y por ende de las instituciones públicas- para con sus ciudadanos.” (GLUZ, 2008: 103)

Es decir que las dudas de los docentes con respecto a este tema reflejan los debates asistencia versus enseñanza, lo cual reclama una reinención que posibilite una conexión de las acciones de asistencia con la dimensión pedagógica.

El trabajo de Mónica Pini (2008) aporta las siguientes ideas respecto de este tema: recuperar el valor pedagógico de la escuela, conectar los saberes extraescolares de los alumnos, recuperar el diálogo con el mismo, analizar reflexivamente el uso de estrategias y recursos, promover la colaboración con nuevos espacios compartidos para salir del aislamiento en el que se constituyó el aula escolar y reclamar apoyo institucional político para que la “buena educación” no dependa del voluntarismo o del compromiso personal.

En la Tabla 8 siguiente, se presentan las respuestas en frecuencias absolutas acerca de los enunciados y se destaca que los maestros deben saber escuchar, que se es maestro por vocación, que la maestra es la segunda mamá y que Dios las puso en el lugar de ser docentes.

TABLA 8:

Frecuencias de la Teoría Humanista, según el total de docentes de escuelas públicas y escuelas privadas, por cada uno de los

enunciados de acuerdo a cada una de las valoraciones y/o sin dato.

TOTAL DE DATOS: sesenta y seis (66) maestras de primer grado de Escuelas Públicas y Privadas de la Capital de la Ciudad de Corrientes

VALORACIÓN	ENUNCIADOS*							Totales
	11	13	14	15	18	19	20	
Totalmente de Acuerdo	38	58	48	30	28	41	27	270
Medianamente de Acuerdo	10	8	10	29	27	16	27	127
Desacuerdo Absoluto	12	0	4	1	9	9	12	47
Sin dato	6	0	4	6	2	0	0	18
Totales	66	66	66	66	66	66	66	462

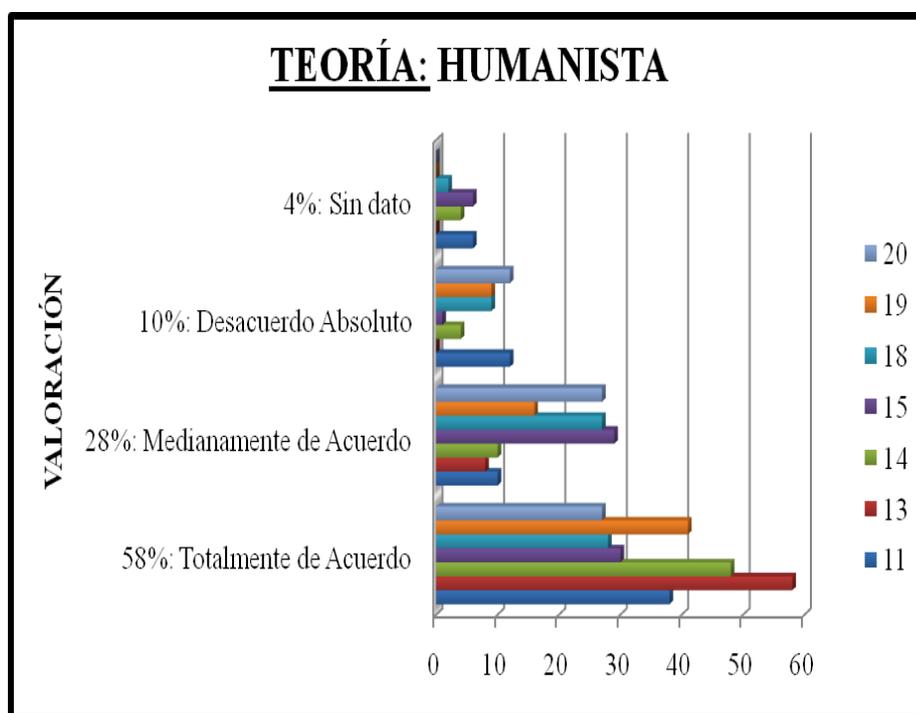
* **Enunciados:** **11.** *Es Dios quien quiso que yo sea maestra.* **13.** *El maestro es un interlocutor que sabe escuchar.* **14.** *Se es maestro por vocación.* **15.** *Es importante que los chicos demuestren cariño al maestro.* **18.** *Trato de proveerles lo que necesitan en cuanto a ropa, calzado, etc.* **19.** *La maestra como segunda mamá, les provee sus necesidades básicas de higiene, de contención, de alimentación, etc.* **20.** *Más que enseñar actúo como una mamá cuidándolos, brindando el afecto del que carecen, dándoles lo que necesitan para vivir cada día.*

En el Gráfico 8 siguiente, se pueden visualizar los porcentajes de docentes que acuerdan con las ideas relacionadas al humanismo cristiano, en especial en el saber escuchar, la vocación, la maestra como segunda mamá y que Dios las puso en el lugar de docentes.

GRÁFICO 8:

Porcentajes de la Teoría Humanista según el total de docentes de escuelas públicas y escuelas privadas, por cada uno de los

enunciados para visualizar cada una de las valoraciones y/o sin dato.



Enunciados: **11.** Es Dios quien quiso que yo sea maestra. **13.** El maestro es un interlocutor que sabe escuchar. **14.** Se es maestro por vocación. **15.** Es importante que los chicos demuestren cariño al maestro. **18.** Trato de proveerles lo que necesitan en cuanto a ropa, calzado, etc. **19.** La maestra como segunda mamá, les provee sus necesidades básicas de higiene, de contención, de alimentación, etc. **20.** Más que enseñar actúo como una mamá cuidándolos, brindando el afecto del que carecen, dándoles lo que necesitan para vivir cada día.

En la siguiente Tabla 9, se presentan los resultados de las respuestas de los docentes de escuelas públicas que atienden población con alto índice de necesidades básicas insatisfechas. Allí se puede observar que crece la creencia acerca de que el docente es un interlocutor que sabe escuchar, que se es maestro por vocación, que la maestra es como la segunda mamá y que Dios las puso en el lugar.

TABLA 9:

Frecuencias de la Teoría Humanista según el total de docentes de escuelas públicas que atienden población con alto índice de

de Necesidades Básicas Insatisfechas, por cada uno de los enunciados de acuerdo a cada una de las valoraciones y/o sin dato.

TOTAL DE DATOS: cuarenta y ocho (48) maestras de primer grado de Escuelas Públicas que atienden población vulnerable (ALTO ÍNDICE DE NBI)

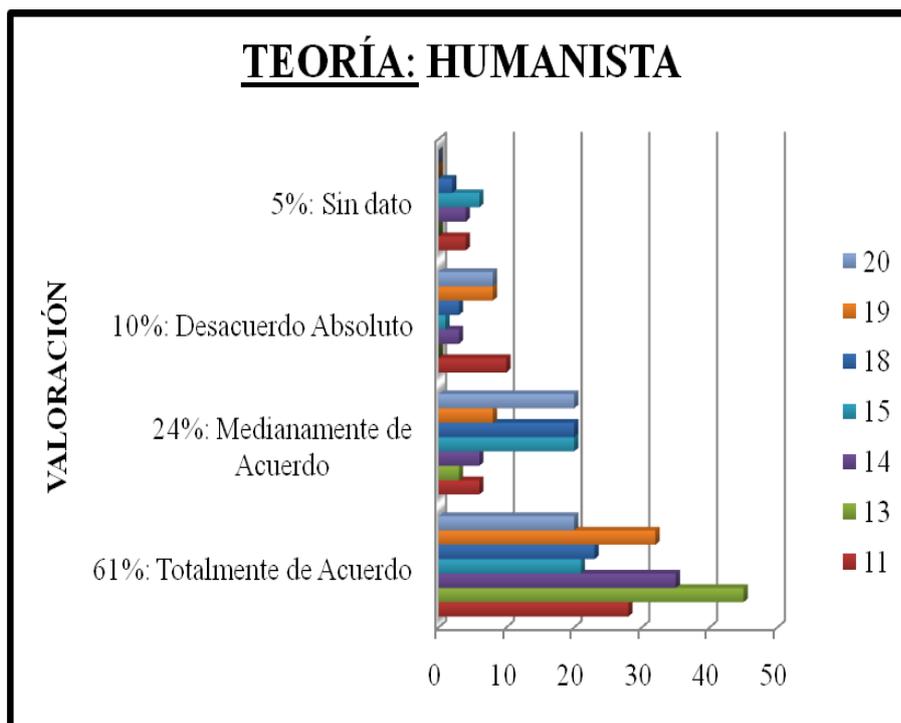
VALORACIÓN	ENUNCIADOS*							Totales
	11	13	14	15	18	19	20	
Totalmente de Acuerdo	28	45	35	21	23	32	20	204
Medianamente de Acuerdo	6	3	6	20	20	8	20	83
Desacuerdo Absoluto	10	0	3	1	3	8	8	33
Sin dato	4	0	4	6	2	0	0	16
Totales	48	48	48	48	48	48	48	336

* **Enunciados:** **11.** *Es Dios quien quiso que yo sea maestra.* **13.** *El maestro es un interlocutor que sabe escuchar.* **14.** *Se es maestro por vocación.* **15.** *Es importante que los chicos demuestren cariño al maestro.* **18.** *Trato de proveerles lo que necesitan en cuanto a ropa, calzado, etc.* **19.** *La maestra como segunda mamá, les provee sus necesidades básicas de higiene, de contención, de alimentación, etc.* **20.** *Más que enseñar actuó como una mamá cuidándolos, brindando el afecto del que carecen, dándoles lo que necesitan para vivir cada día.*

En el siguiente Gráfico 9, se pueden visualizar los porcentajes de creencias destacándose los cuatro enunciados mencionados anteriormente acerca de la cualidad de saber escuchar de los maestros, el ser docente por vocación, el asumir el rol de segunda mamá y que Dios las puso en el lugar.

GRÁFICO 9:

Porcentajes de la Teoría Humanista según los totales de escuelas públicas que atienden población con alto índice de de Necesidades Básicas Insatisfechas, por cada uno de los enunciados para visualizar las valoraciones y/o sin dato.



Enunciados: **11.** Es Dios quien quiso que yo sea maestra. **13.** El maestro es un interlocutor que sabe escuchar. **14.** Se es maestro por vocación. **15.** Es importante que los chicos demuestren cariño al maestro. **18.** Trato de proveerles lo que necesitan en cuanto a ropa, calzado, etc. **19.** La maestra como segunda mamá, les provee sus necesidades básicas de higiene, de contención, de alimentación, etc. **20.** Más que enseñar actúo como una mamá cuidándolos, brindando el afecto del que carecen, dándoles lo que necesitan para vivir cada día.

En la siguiente Tabla 10, se presentan las valoraciones acerca de los tres grupos de teorías detectadas siendo relevante que, en primer lugar, con 311 acuerdos, los maestros coinciden con los enunciados referidos a las Teorías Activa y Constructivista. En segundo lugar, con 270 acuerdos, los docentes coinciden con los enunciados referidos a la Teoría Humanista. En último lugar, se ubica la Teoría Tradicional y Tecnológica, con 200 acuerdos.

TABLA 10:

Frecuencias de las valoraciones totales de escuelas públicas y privadas por cada una de las teorías.

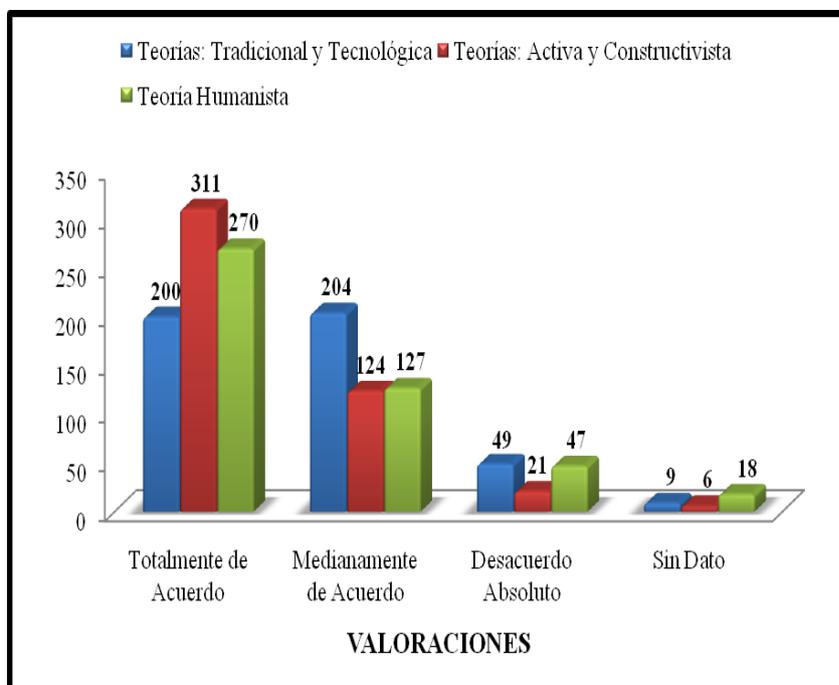
VALORACIONES

TEORÍAS	Totalmente de Acuerdo	Medianamente de Acuerdo	Desacuerdo Absoluto	Sin Dato
Teorías Tradicional y Tecnológica	200	204	49	9
Teorías Activa y Constructivista	311	124	21	6
Teoría Humanista	270	127	47	18
Totales	781	455	117	33

En el Gráfico 10, se visualiza que los docentes tienden a acordar con los enunciados vinculados a las Teorías: Activa y Constructivista y Humanista. Sin embargo tienden a dudar más acerca de enunciados vinculados a las teorías tradicionales.

GRÁFICO 10:

Para visualizar las valoraciones totales de escuelas públicas y privadas por cada una de las teorías.



4.4. ACERCA DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE QUE MANIFIESTAN LOS DOCENTES DE PRIMER GRADO DE LA CIUDAD DE CORRIENTES

La formación docente se funda sobre diferentes tradiciones, tal como lo señala Vilma Pruzzo (2002). En la región se observan atisbos de cada una de las tradiciones, pero de manera especial, se destaca la influencia del normalismo, del modo que lo pone a discusión la autora, que fluctúa entre el disciplinamiento y control y un enmarcamiento místico.

La formación del maestro normal se orienta desde la lógica de homogeneización, la cual era necesaria en el contexto histórico de inmigración en que surge, porque el objetivo era la inculcación de un sentimiento de pertenencia para la unificación patriótico-cultural requerida a mediados del siglo XIX. Con este enfoque se ofrece igualdad y una educación común para todos, sin embargo, no se tiene en cuenta el punto de partida diverso, por lo cual el sistema escolar contribuye a ampliar la brecha de la desigualdad.

Es importante señalar al respecto que existen dos cuestiones instaladas en la estructura del sistema formativo, analizadas por Flavia Terigi (2012), quien sostiene que: tanto la *“perspectiva monocrónica del aprendizaje como la sectorialidad del conocimiento profesional.”* (TERIGI, 2012: 118) Constituyen conceptualizaciones relevantes porque enmarcan el campo profesional docente. La monocromía, en primer lugar, se refiere a la propuesta secuenciada que ofrece el enseñante a todo un grupo, que supone que al final del año los alumnos aprendan las mismas cosas. Con lo cual, explica la autora, resulta complejo pensar la atención a la diversidad y la gestión de la heterogeneidad en estos términos, es decir, que no se trata de limitaciones sólo ideológicas, sino que plantean problemas técnicos.

En segundo lugar, la sectorialidad se refiere a que los educadores perciben “*la acción educativa en clave escolar*” (TERIGI, 2012: 119) lo cual se apoya en la especialización. Sin embargo, la realidad impone una mirada intersectorial hacia las problemáticas diversas para producir articulaciones con otras instituciones que trabajan con la misma población.

Los enseñantes en la ciudad de Corrientes son conscientes de las consecuencias de esta impronta formativa. En primer lugar, de las dificultades para la demanda actual de atender a la diversidad e inclusión, por lo tanto, reclaman formación respecto de la gestión de la heterogeneidad y estrategias para su abordaje, es decir que parecieran entender los problemas técnicos que ocasiona la monocromía.

En segundo lugar, demandan apoyo de gabinetes y especialistas, con lo cual, esto podría abrir un espacio para el viraje acerca del problema de la sectorialidad hacia otras posibilidades, que se manifiestan en potenciar nuevos espacios de significación que aporten soluciones a una realidad compleja.

Por otra parte, los educadores advierten dificultades para construir una autoridad simbólica que les brinde legitimidad. Esto lo manifiestan como demanda para el mejoramiento de los lazos afectivo-emocionales, las relaciones entre escuela y familia, respeto, entre otras cuestiones. Es decir que los maestros son conscientes que el autoritarismo, el cual se concibe como lo señala María Beatriz Greco (2012) quien dice al respecto lo siguiente:

“El autoritarismo se hace presente cuando los efectos del encuentro pedagógico escapan dispersos en las subjetividades presentes y futuras. O bien, se impone el abandono como salida ante lo no-controlable, lo indisciplinado, lo des-ordenado y lo que queda necesariamente abierto en todo vínculo humano.” (GRECO, 2012: 70)

La construcción de autoridad, para Greco (2012) se debe desplegar desde la igualdad, en tanto se asumen los diferentes recorridos de los sujetos con lo cual se trata de una:

“Relación con el saber que se vuelve el centro de la escena, mediante la eficacia simbólica de gestos, acciones y modos de palabra que instauran un reconocimiento para el otro.”
(GRECO, 2012: 72)

Esto significa que la necesidad de formación para el respeto y la recomposición de los lazos que demandan los educadores de la Ciudad de Corrientes, requiere de habilitar espacios para la interrogación de lo cotidiano, asumir su complejidad, potenciar los saberes y albergar lo inesperado que acontece en las relaciones intersubjetivas.

ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LAS NECESIDADES DE FORMACION DOCENTE:

De las sesenta y seis (66) maestras participantes, cuarenta y ocho (48) de ellas respondieron la pregunta acerca de las necesidades de formación en el campo de las relaciones vinculares entre docentes y alumnos.

Esto significa que más del 70% de los educadores son conscientes de sus propias necesidades de formación respecto del tema. Las respuestas se analizaron en diez dimensiones

consideradas relevantes de las cuales se extraen las frecuencias y los porcentajes de cada una de ellas.

En el Cuadro 11 siguiente, se expresan las frecuencias absolutas y los porcentajes de cada una de las dimensiones que conforman las respuestas sobre las necesidades de formación en el campo de los vínculos entre docentes y alumnos.

CUADRO 11:

**TABLA DE PORCENTAJES DE LAS DIMENSIONES QUE
COMPONEN LAS RESPUESTAS EN RELACIÓN A LAS
NECESIDADES DE FORMACIÓN EN RELACIÓN A LOS
VÍNCULOS ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS**

**VARIABLE ORIGINADA POR DATOS DE PREGUNTAS DE RESPUESTA
ABIERTA: necesidades de formación en vínculo docente-alumno**

<i>DIMENSIONES: respuestas</i>		Valores Absolutos	Porcentajes
a)	Responsabilidad.	2	4,17%
b)	Compromiso.	2	4,17%
c)	Espacio para debatir.	3	6,25%
d)	Apoyo familiar y talleres de convivencia.	6	12,50%
e)	Integración con áreas especiales.	1	2,08%
f)	Mayor preparación, capacitación y desarrollo de estrategias (contínuas y gratuitas) para trabajar grupos heterogéneos y con problemas de educación, conducta, sociales y familiares.	19	39,58%
g)	Apoyo del Estado.	3	6,25%
h)	Apoyo de profesionales especializados e idóneos. Gabinete psicopedagógico.	13	27,08%
i)	Respeto, tolerancia, confianza, atención, amor, cariño mutuos. Lazos afectivos y emocionales.	7	14,58%
j)	Relación docente-alumno propiamente dicha y su formación.	4	8,33%
k)	Ser maestros por vocación.	2	4,17%
l)	Apoyo escolar.	1	2,08%
n: 48; corresponde al 72,73% de las maestras encuestadas			

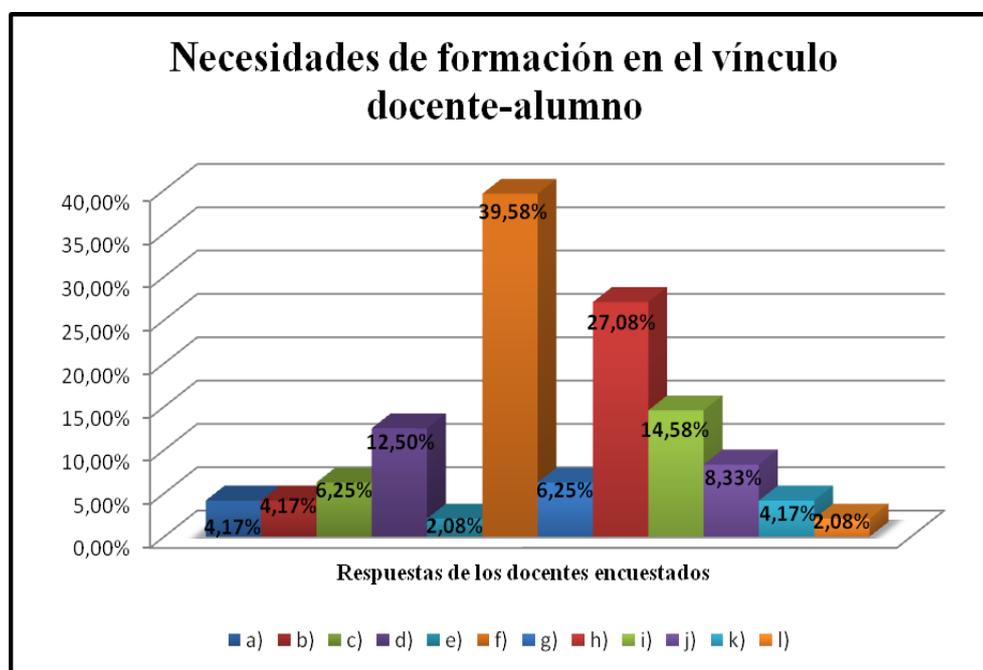
Tal como se observa en la tabla anterior, se enumeran las necesidades de formación en orden decreciente según la prioridad de los maestros.

- 1) En primer lugar, los docentes reclaman estrategias para gestionar la heterogeneidad tanto en los aspectos de aprendizaje, como en relación a situaciones sociales, de situaciones familiares complejas y de problemas disciplinarios.
- 2) En segundo lugar, se inclinan por solicitar ayuda especializada a profesionales idóneos y a gabinetistas del campo psicopedagógico.
- 3) Ocupa el tercer lugar la demanda de conocimiento acerca de los lazos emocionales y afectivos.
- 4) La cuarta demanda está vinculada a una formación específica para realizar talleres con los padres.
- 5) En quinto lugar, reiteran la demanda de capacitación acerca de relación docente-alumno en general, sin especificación.
- 6) En sexto lugar, reclaman apoyo del Estado y espacios de debate.
- 7) El séptimo lugar, ubican la responsabilidad, el compromiso y la vocación.
- 8) En octavo lugar, ubican la formación en integración con áreas especiales y en apoyo escolar.

GRÁFICO 11:

GRÁFICO DE BARRAS PARA VISUALIZAR LOS PORCENTAJES RESPECTO DE CADA DIMENSIÓN QUE CONFORMAN LAS RESPUESTAS A LAS NECESIDADES

DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL CAMPO DE LOS
VÍNCULOS ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS



4.4.1. NECESIDADES DE FORMACIÓN, PRIORIDADES, SIMILITUDES Y DIFERENCIAS

En el gráfico de barras anterior se visualiza con claridad que los docentes reclaman una formación que les permita elaborar estrategias para trabajar con la heterogeneidad. Esto estaría indicando que los docentes, en general, son conscientes de la diversidad que atraviesa la escuela y que no poseen elementos formativos suficientes para responder a tal demanda. Expresan además que necesitan de otros profesionales para llevar adelante su tarea.

La formación en los lazos emocionales y en la relación con los padres, afirma la necesidad de desarrollar las habilidades sociales para interrelacionarse con los demás, acerca de las cuales existe un vacío en la formación que generalmente se expresan en forma ambigua, como vocación, compromiso y responsabilidad.

El apoyo del Estado, los espacios de reflexión, las estrategias de integración con materias especiales y el apoyo escolar, aparecen de modo incipiente como necesidad de formación, siendo de gran relevancia para el campo de los vínculos educativos, en tanto que se trata de una organización institucional que debe ser impulsada y acompañada por las políticas públicas.

Queda claro que se plantean las necesidades de formación tanto desde la teoría, como de un conocimiento de la experiencia práctica. No manifiestan la necesidad de estudiar teorías específicas, sino que, más bien parecieran plantear una necesidad que integre las mismas con el conocimiento tácito, es decir, aquel que se aprende de manera espontánea.

Es por eso que aumenta la demanda de formación para afrontar lo heterogéneo, las relaciones entre familia y escuela o, para la resolución de conflictos, esto en un 40%, pero también, aunque en menor medida, señalan la importancia de especialistas en el tema, esto en un 27%.

Respecto a las diferencias o similitudes, se podrían mencionar al menos dos apreciaciones que se destacan. En primer lugar, las maestras que trabajan en escuelas privadas manifiestan satisfacción por la capacitación recibida en sus propias instituciones y en segundo lugar, las maestras de poca antigüedad en la docencia, parecieran estar más satisfechas con la formación actualizada recibida en los profesorados y en el

acceso a jornadas donde tratan temas relacionados a los vínculos docente-alumno.

CONCLUSIÓN

Antes de especificar e intentar una respuesta a cada uno de los interrogantes planteados en la investigación, cabe plantear algunas generalidades acerca de la misma.

En primer lugar, vale decir que desde el comienzo, en este trabajo se plantearon dos grandes dificultades: la de indagar una temática compleja desde diferentes enfoques, con el riesgo de diluir los objetivos de la investigación; y dificultad que supone entrecruzar dos importantes campos de la investigación educativa: las teorías implícitas y la relación educativa.

Sin embargo, se ha logrado un análisis de la información, desde diversos puntos de vista, que confronta a las relaciones educativas, tal como aparecen, con aportes teóricos de diferentes disciplinas, todo lo cual converge en aproximaciones a las necesidades de formación docente.

En el esfuerzo por visibilizar los marcos de referencia en los que se apoyan los maestros, así como también conocer cómo perciben y procesan la información, cobra relevancia el papel de las teorías implícitas, las cuales suponen una aproximación al conocimiento cotidiano respecto de los vínculos entre docentes y alumnos. Esto último, reduce la indagación al campo de las relaciones educativas, por lo tanto, sólo se pueden atisbar algunos aspectos de las teorías de la enseñanza, las cuales se develan de manera difusa.

Es decir que las mismas no se presentan como encuadres teóricos puros, ni exclusivos, tal como tradicionalmente se presentan en la formación docente y pueden variar según las circunstancias. Es decir que no se pueden reducir a una u otra teoría la complejidad de las relaciones vinculares que se mantienen en la región.

Esto se manifiesta en acciones que van desde la aplicación de premios y castigos o el verbalismo (sermoneo o retos) hasta el fomento de la participación, el mejoramiento del clima como la puesta en valor de la confianza, en la relación con sus alumnos.

Es decir que los docentes sostienen, tanto una concepción tradicional, donde el sujeto es pasivo, mediante una relación educativa basada en el disciplinamiento y el control; como también, una concepción activa y hasta constructiva, donde el sujeto es activo y el docente es guía e intermediario que procura mejorar el clima basado en generar la confianza.

Entre ambos extremos existen matices, en este caso acontecen modalidades vinculadas a creencias religiosas, las cuales le otorgan un cariz completamente atípico, que se manifiesta en una religiosidad popular que atraviesa lo escolar, lo cual constituye un elemento inesperado. Se considera a la religiosidad popular¹²¹ desde la perspectiva que analiza Aldo Ameigeiras (2008) quien señala que se trata de una creencia que le otorga un sentido especial a la vida de las personas.

Los maestros parecieran encontrar el sentido del trabajo cotidiano que realizan, en la creencia de que Dios interviene en su designación laboral. Tal implicancia sobrenatural, detectada en lo escolar, supone una “*textura diferencial*” que requiere desentrañar.

Otra cuestión a tener en cuenta como generalidad es que se observa una tendencia a priorizar el aprendizaje desde la práctica cuando se refieren a su propia formación, con lo cual parecería sostenerse una epistemología del conocimiento adquirido por interrelación con el medio.

¹²¹ AMEIGEIRAS, Aldo. Religiosidad popular: creencias religiosas populares en la sociedad argentina. Buenos Aires. Editorial Universidad Nacional General Sarmiento. Biblioteca Nacional. 2008. “*Se trata de una forma de vivencia integral de la fe, en la que lo vital y afectivo se unen en lo sensible y lo concreto, y lo sagrado y lo profano se articulan permanentemente como dos niveles coexistentes en la realidad social. Una perspectiva que implica una “textura diferencial” presente en lo cotidiano como la creencia en las implicancias de lo “sobrenatural” en la vida de los sujetos.*” (AMEIGEIRAS, 2008: 20)

Esto podría vincularse a las marcas que deja el contexto social en los que se desenvuelven los docentes, en donde los diferentes grupos actúan como reguladores de la información, que aportan, desde la experiencia y otorgan un orden de importancia a ciertas concepciones frente a otras.

Es una transmisión de experiencias que se van forjando en las instituciones, de manera informal, espontánea e intuitiva, ya que en la formación profesional, no se enseña a hablar con un niño, a consolarlo, el tacto y la sensibilidad pedagógica.

Es decir que, en el caso de la capacidad del enseñante para relacionarse con el alumno y con los colegas podría constituirse como una vacancia en la formación.

Esto orienta a pensar en los modos en que operan las instituciones para configurar identidad profesional. Las mismas introducen aquello que no se enseña en los profesorados y mantienen en vigencia aspectos de las teorías tradicionales, con lo cual, queda claro que: *“el entretendido de prácticas institucionales y epistemológicas no es lineal ni evolutivo.”* (BIRGIN, 2012: 16)

Por otro lado, se observa que los educadores parecieran manifestar cierta inclinación hacia las disciplinas tales como la psicología y la sociología.

La mayoría de los educadores actúan según una construcción propia y subjetiva que se nutre de diversos elementos. Esto es importante, en tanto que las teorías de formación pedagógica parecerían no tener una incidencia directa, por lo cual, resulta fundamental que las mismas pudieran transformarse en herramientas para la reflexión.

La introducción anterior, enmarca las respuestas a los interrogantes planteados en la presente investigación. Se concluye acerca de la descripción de las interacciones entre docentes y alumnos, en términos de problemas detectados, se responde acerca de las teorías implícitas más frecuentes que subyacen en a relaciones interpersonales, teniendo en cuenta las

observaciones mencionadas acerca del carácter difuso de las mismas. Se plantean algunas diferencias y similitudes según la población que atienden los docentes. Para finalizar, se infieren las necesidades de formación docente, desde la mirada de los propios docentes que participaron.

1. *¿Cuáles son los principales problemas respecto a la interacción entre docentes y alumnos?*

Problematizar las prácticas cotidianas permite develar los supuestos que subyacen en ellas, lo cual le otorga sentido a las rutinas y posibilita un accionar responsable. Es por esa razón que se analizan a lo largo de este trabajo, algunas prácticas que circulan entre los docentes que participaron de la investigación.

Se destaca la cuestión de las reglas de convivencia que los docentes dicen construir conjuntamente con los alumnos. Sin embargo, al no existir referencias a una manera diferente de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, esto parecería responder a una receta didáctica. Al respecto, se adhiere al análisis de Siede (2007), quien plantea que se trata de una herramienta que se utiliza para darle una apariencia democrática y constituye un simulacro de legalidad que deja al sujeto en un lugar pasivo. Por lo cual, siguiendo al autor, resulta imprescindible indagar sobre los rasgos de autoritarismo encubierto, reflexionar sobre aquello que implica el proceso de participación y por lo tanto, instrumentar una formación responsable al respecto.

Otra de las cuestiones importantes, que se problematiza en este estudio, es la importancia de escuchar al niño que expresan los docentes. Sin embargo, parecería existir un vacío de saber en este sentido. Construir una ética de la escucha constituye un desafío porque no posee antecedentes en la formación profesional ya que responden al aporte individual, voluntario y transmitido en las instituciones.

Los educadores narran en las entrevistas, delicados momentos de escucha que adquieren la característica de catarsis o desahogo, acerca de situaciones particulares vinculadas a la familia. El profesional de la educación intenta acercamientos desde lo intuitivo y apelando a su voluntad, con una tendencia al psicologismo.

Los trabajos de investigación, en su mayoría, parten de la palabra del enseñante y de allí se desprenden diversas categorías, según la perspectiva de análisis.

Para brindar un marco a esta cuestión de la escucha, se analizan los estudios desde la perspectiva pedagógica de Max Van Manen (2010), quien pone de relieve al tacto o sensibilidad pedagógica como un elemento sutil, que el maestro desarrolla mediante herramientas indispensables como: la palabra, el silencio, la mirada y el gesto.

En el presente estudio, se adhiere a la reflexión pedagógica para saber cuándo contenerse de intervenir, captar las situaciones singulares por medio de la sensibilidad para conducir al niño, abstenerse de la corrección en público porque daña la confianza y saber improvisar. Estas son cuestiones que hacen que el docente no se transforme en un técnico que instrumenta órdenes y le otorgan sentido a la tarea.

Se retoma en el transcurso del trabajo, el estudio de Viviana Mancowsky (2011) donde se acercan elementos para pensar sobre la creación de un clima y la importancia de la palabra. Así, la interrogación, la repetición, mediante el cual se sostiene el ritmo que apura a los más lentos y frena a los más rápidos, operan como herramientas para crear el clima de control.

Desde la perspectiva psicopedagógica, en cambio, Silvia Schlemenson (2001) orienta a desarrollar la idea de la palabra como herramienta para que opere como posicionamiento participativo y diferencial del sujeto niño. Esto supone la creación de condiciones para que esto ocurra y requiere de un

posicionamiento ético por parte del enseñante, para que cada niño pueda asirse de un lugar en el colectivo.

Respecto de esto, Patricia Álvarez (1998) agrega un viraje muy importante acerca de los parámetros socio-culturales y de la ruptura que supone la pérdida de referencia de origen, por la dificultad de encontrar esquemas relacionales que le permitan equilibrar la constitución psíquica mediante la identificación.

El vínculo entre docente y alumno se daña porque no hay historicidad y sucede la alienación en tanto se obtura la curiosidad y se silencia la voz. Es aquí donde cobra relevancia la calidad de la oferta socio-educativa y generar las condiciones de educabilidad, donde se tengan en cuenta los conocimientos acordes al capital simbólico de los niños porque queda claro que, en estos casos, no depende de las condiciones psíquicas.

Es la escuela, en muchos casos, el único lugar donde el niño tiene la oportunidad de intercambiar con otros, resulta imprescindible la revisión de los modos de enseñanza para revitalizar los procesos de simbolización en los espacios que circulan en lo escolar y en los cuales el maestro tiene la ocasión de escuchar. El maestro no cuenta con un momento especial para la escucha del niño, sino que son oportunidades constantes durante el tiempo escolar. Por lo cual, mantener estrategias de reconocimiento de la diferencia, enriquecen el intercambio, favorecen las dinámicas y potencian la circulación del conocimiento.

Se retoman conceptos de Horacio Maldonado (2004) quien, desde el psicoanálisis analiza los efectos de las teorías que subyacen en lo escolar, que se vincula con el problema de la escucha. Tal como se señala a lo largo de este trabajo, plantea el autor un nudo crucial cuando dice que en la concepción positivista, donde la objetividad es primordial, se prescribe la total desvinculación entre el objeto y el sujeto. Esta concepción

tiene como implicancia directa la imposibilidad de escuchar al otro y de saber de uno mismo. Propone la inclusión del docente como sujeto atendiendo a que la relación educativa es una práctica intersubjetiva y orienta a pensar en la posibilidad de abstenerse de una práctica prescriptiva mediante un encuadre acerca del cuidado de lo que se hace y de lo que se dice como una herramienta técnica para la relación docente-alumno.

Se vincula a la cuestión de la escucha, la idea que sostienen los educadores acerca de apoyar la creación de un clima de confianza. Sin embargo, las condiciones para lograrlo están relacionadas, según lo plantea Rebeca Anijovich (2014), con la posibilidad que tienen los niños de participar en la planificación de las actividades, de asumir riesgos explorando información de acuerdo a los propios intereses, de compartir con los demás estrategias de solidaridad y cooperación. Esto requiere una programación flexible, lo cual genera dudas en los maestros que participaron en la presente investigación, por lo tanto esta es una cuestión que requiere revisión. La falta de flexibilidad en la programación resulta un obstáculo para generar las condiciones necesarias para un clima de confianza.

En la relación educativa, adquieren relevancia fundamental, los vínculos entre familia y escuela. Sin embargo, los maestros demandan una implicación de los padres que denuncian como inexistente. Esto resulta una dificultad, porque se trata de una modificación en el plano simbólico que demanda la construcción conjunta de un nuevo contrato social que no puede subsanarse a partir de la distancia entre las partes. Silvia Bleichmar (2010) propone revisar las demandas de los docentes hacia los padres y agrega que la función de los padres no es ayudar en la transmisión de conocimientos. Resulta importante entonces, revisar las representaciones que se sostienen acerca de los padres de los alumnos y las demandas del discurso escolar.

Respecto de las demandas sociales, de responder a las demandas de: alimentación, higiene, salud, vestimenta, desde lo escolar. El debate fluctúa entre un optimismo pedagógico capaz de dar respuesta a las mismas y la exclusión de prácticas. Se retoma de las autoras Abascal, Dalla; Costa, Pedro y Roggio (2008) quienes señalan los condicionantes para responder a la demanda, tales como el reconocimiento de los saberes previos de los niños, construir un marco conceptual, realizar un reconocimiento de los contextos sociales a partir de prácticas y estrategias en contacto con la realidad y espacios de reflexión sobre la misma, cotejando con la teoría, de modo tal de propiciar estrategias para responder a las necesidades de la población. En cambio, Luis Porta (2008), reflexiona acerca del carácter ilusorio de pretender resolver las cuestiones de igualdad social a través de la escuela y lo atribuye a la formación docente desde las teorías no críticas de donde surge el optimismo pedagógico. Respecto de esto, Susana Carena (2008) realiza una propuesta conciliadora y dice que es necesario encontrar una organización para atender a las necesidades básicas articuladas a lo pedagógico. En esta misma línea conciliatoria trabaja Nora Gluz (2008) y Mónica Pini (2008), la primera propone una valoración a la actividad que se le impone a los docentes y la segunda propone, entre otras cuestiones, el reclamo de apoyo institucional y político, para que esto no dependa del compromiso personal o del voluntarismo. Para Van Manen (2002), en cambio, son los maestros a quienes les toca ejercer una responsabilidad que denomina: “*in loco parentis*” -en lugar de los padres- cuando trabajan en poblaciones difíciles.

En otro orden, la cuestión de la atención a la heterogeneidad se percibe entre los docentes como un problema. Es decir que se demanda formación para la enseñanza y el aprendizaje en la diversidad, de modo tal, que se posibilite responder a las demandas particulares y atender a las trayectorias individuales para desarrollar una pedagogía de la inclusión.

2. *¿Cuáles son las teorías implícitas que subyacen en las relaciones interpersonales cotidianas, durante el desempeño profesional, entre docentes y alumnos?*

Se advierte que las teorías implícitas se hibridan entre sí de manera difusa. Sin embargo, son aquellas teorías más tradicionales las que parecerían seguir vigentes en los vínculos entre docentes y alumnos de la Ciudad de Corrientes, de las dos jurisdicciones: privada y pública.

En el presente estudio, acotado en su diseño, respecto de las teorías implícitas, cobran relevancia las Teorías Tradicional y la Tecnológica; la Teoría Activa y una Teoría Humanista, vinculada a la cultura devota de la región.

Esta última, constituye un hallazgo y adquiere un valor que trasciende el análisis de la relación pedagógica. Podría señalarse como un plus de sentido que aportan los docentes de la región, para llevar adelante el esfuerzo de sostener la tarea cotidiana en el afán de responder a las demandas sociales.

Se destaca la perspectiva política, que analiza Axel Rivas (2004), quien aporta la importancia del culto católico en la provincia de Corrientes, el mismo está fuertemente enraizado en la impronta cultural y por lo tanto, se legitima la voz de la Iglesia. Es decir que, el arraigo social que tiene la Iglesia Católica se constituye en “*un gobierno de la educación extendido*” (RIVAS, 2004: 141), más allá de los acuerdos o desacuerdos de la Iglesia con el Estado.

Se considera además, la impronta de una religiosidad popular, entendida desde la perspectiva de Aldo Ameigeiras (2008), como aquello que le brinda un sentido desde lo sobrenatural que atraviesa la realidad cotidiana.

Esta cuestión supera el mero análisis de las prácticas profesionales e introduce algo inesperado que proviene del campo de las creencias populares en lo escolar.

El influjo de la creencia religiosa en el desempeño profesional, se destaca como inédito y se formula como vacancia para orientar nuevos estudios. Los docentes expresan taxativamente que Dios los puso en el rol, por lo tanto, el desempeño profesional toma la forma de mandato y misión, que deja este tema abierto.

3. *¿Existen diferencias y similitudes de las relaciones interpersonales según la población que se atienden los docentes?*

En la presente investigación se observa la tendencia de los docentes, en general y levemente creciente en aquellos educadores que atienden población desfavorecida, a percibir a la familia como causante de los problemas escolares de los alumnos.

Las teorías tradicionales subyacen en la tendencia a considerar que los problemas de los chicos son externos y su origen está en la familia. Los antecedentes en la región, expresados en el estudio de Pérez Rubio (2007), demuestran que los maestros tienden a pensar que los alumnos pertenecientes a hogares de bajos recursos cuentan con una familia que desvaloriza la escuela y tienen desinterés por lo escolar.

Se considera necesario poner en diálogo las teorías con las políticas socioeducativas para encontrar puntos de encuentro que posibiliten un abordaje de la realidad social en sus diferentes contextos.

Los docentes que trabajan en zonas desfavorecidas, hacen mayor hincapié en la escucha a los alumnos y a la creación de un clima de confianza. Tal como señala Emilio Blanco Bosco (2009), que es en los contextos socioculturales más desfavorables donde cobra relevancia el sentido del trabajo, la

creatividad, el compromiso, el sentido de pertenencia, la capacidad de adaptación y las relaciones vinculares capaces de construir los docentes con sus alumnos.

Es decir que los docentes de primer grado, en la Ciudad de Corrientes, parecerían realizar un gran esfuerzo de implicancias intersubjetivas, para el sostén de lo educativo, lo cual resulta coincidente con el análisis de Axel Rivas (2011) expuesto anteriormente y referido a que los docentes son forzados a sostener las condiciones de educabilidad en la región.

Por otro lado, podría señalarse que se percibe una leve diferencia en la antigüedad de los docentes, ya que los más jóvenes tienden a sentirse más satisfechos con la formación recibida en el profesorado. Sin embargo, esta cuestión requiere indagarse con mayor precisión para poder afirmarse, por ahora, sólo pareciera expresar una tendencia.

En otro orden, una diferencia que se plantea es que, los docentes de escuelas privadas expresan satisfacción acerca del apoyo institucional que reciben mediante: charlas, cursos, jornadas o conferencias, respecto de las relaciones vinculares. A diferencia de las escuelas oficiales donde este tipo de formación se expresa como carencia.

4. *¿Cuáles son las necesidades de formación respecto de las relaciones vinculares entre docentes y alumnos?*

Las demandas de formación actuales parecerían centrarse en tres tendencias: en primer lugar, en revertir la lógica monocrónica inherente a un sistema escolar que espera que todos lleguen a determinados saberes sin tener en cuenta el punto de partida, lo cual posibilita el viraje de la homogeneización hacia la atención a la heterogeneidad.

En segundo lugar, revisar la lógica de sectorialidad que se cierra en la lógica de la institución escolar, para generar una apertura hacia otros enfoques profesionales, institucionales y

disciplinares, que sin perder su especificidad y delimitación, aporten visibilidad y potencia a las prácticas cotidianas escolares con orientación hacia la inclusión.

En tercer lugar, priorizar la construcción de una autoridad simbólica teniendo como base la igualdad, en cuanto a puntos de partida diversos, de modo tal que permita sostener la tensión de las diferencias, brindando un espacio para lo singular, la escucha y la irrupción de lo inesperado, como contrapartida a una lógica autoritaria que se asemeja a la lógica de la fabricación, donde aquello que no encaja se estipula como no-controlable, generando efectos que perjudican al vínculo entre el educador y el niño.

Por otro lado, se considera necesario ubicar la asistencia a las necesidades básicas de alimento, vestimenta y salud, en el campo de la especificidad pedagógica, para que estas acciones encuentren un lugar y que no queden planteadas desde el voluntarismo aislado, sino que se establezcan dentro de un marco de estrategias para el desarrollo de las habilidades sociales.

Para finalizar esta conclusión, cabe decir que la escuela se erige como representante del Estado y como garante institucional, es la encargada de crear condiciones para que el docente, a través de la reflexión pedagógica, realice una toma de conciencia de las teorías implícitas que subyacen en las modalidades por las que optan al trabajar con sus alumnos.

Este estudio demuestra que los educadores son conscientes de las necesidades de formación y las demandan. Se asume, además, el compromiso, la responsabilidad, la entrega y la búsqueda de sentido en una piedad popular, propios de las creencias en la región, que podrían constituir un potencial para la transformación en el campo de las relaciones educativas.

RECOMENDACIONES FINALES SOBRE EL VÍNCULO EDUCATIVO

Los docentes de primer grado de la ciudad de Corrientes, realizan un gran esfuerzo para sostener la relación vincular con los alumnos en la vía de crear un clima de confianza, de la contención mediante la escucha y el cuidado, para lo cual tienden a asumir diversos tipos de roles, en especial el de madre, con la carga que esto implica.

Tal diversificación de roles, se relaciona a la interpretación que realizan los enseñantes, acerca de que los problemas que tienen los niños con familiares y que repercuten en los aprendizajes.

Es decir, que intentan compensar, lo que ellos entienden y describen como ausencia de los padres, falta de apoyo familiar o abandono de sus hijos.

Los educadores necesitan tomar decisiones ante situaciones que los interpelan e imponen una implicación personal que excede a la formación o capacitación profesional que han recibido.

Para dar respuesta a la demanda cotidiana recurren a sus propios entramados pedagógicos, psicológicos, socio-culturales, económicos, políticos y religiosos construidos a lo largo de su vida, transformados en cualidades, creencias y experiencias personales que los constituyen como personas.

Así es como muchos docentes de esta ciudad asumen distintos modelos de rol: materno, de misión, de vocación, de escucha tradicional casi terapéutica, de asistencia social o de orden y disciplina. Basado en un conocimiento personal y tácito¹²² que resulta difícil identificar con una determinada

¹²² TENTI FANFANI, Emilio. “Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas”. *Ministerio de Educación de la Nación*. [en línea]. 2010.
Lic. Laila Emilia Daitter
licdaitter@gmail.com

teoría en relación al marco teórico. Los atisbos de las teorías tradicionales, de la escuela nueva, antiautoritarias, constructivistas se hibridan, algunas emergen sólo en el discurso, otras adquiridas desde una práctica reflexiva y otras, que se sostienen sin ser conscientes de ello.

Sin embargo, es posible advertir la persistencia a través del tiempo de prácticas tradicionales respecto de las normas, reglas, la disciplina, el control y la postura sobre las familias de los alumnos. Esta cuestión es demandada por los propios docentes a las autoridades, para ser modificadas, es decir que se entiende que son conscientes de su caducidad, pero que replican tal vez por no encontrar alternativas.

Es respecto de esta cuestión que se sugiere la primera recomendación:

A) Los docentes se aferran a la idea tradicional de homogeneización como ideal pedagógico del sistema escolar. Esto se vincula a la perspectiva monocrónica del aprendizaje

Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Disponible en URL: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Investigacion_nacional_TENTI_.pdf - Fecha de consulta: 8 de abril del 2014.

“Lo primero que hay que decir es que si existen dos tipos de conocimientos (uno tácito y otro explícito o formal) es plausible pensar que también existen dos modos de apropiación o aprendizaje: uno formal, propio de las instituciones escolares y otro no formal o espontáneo. Es aquí donde cobran una importancia estratégica fundamental mecanismos como el ejemplo práctico, la imitación o la emulación, que por lo general operan en forma no consciente y no planificada. En efecto, para apropiarse del conocimiento tácito es preciso “someterse a la autoridad de un maestro, es decir, a la tradición, aún cuando, en última instancia, cada uno debe descubrir sólo ‘el sentido justo de un acto de habilidad’”. (POLANYI, 1988: 162). La relación temprana, continuada y sistemática de un alumno con sus maestros a lo largo de muchos años permite incorporar modos de hacer, formas de enseñar y estilos de comunicación, de ejercicio de la autoridad, de relacionarse con los otros y con la autoridad, de resolver y enfrentar conflictos, etc. que constituyen componentes fundamentales del conocimiento tácito del maestro. El conocimiento tácito que el futuro docente aprendió en forma espontánea y no completamente consciente cuando fue alumno (y lo continúa siendo aún en los ISFD) no es fácil reemplazarlo por el aprendizaje formal de teorías, modelos o lenguajes. Incluso puede suceder que exista una contradicción entre lo que se sabe decir y expresar (en términos de conceptos, teorías, modelos, etc.) y lo que efectivamente se usa en el oficio. En muchos casos los agentes son conscientes de esta contradicción y la viven con cierta angustia y malestar. En otros puede pasar completamente desapercibida.” (TENTI FANFANI, 2010: 15)

Terigi (2012) donde se espera, como se explicó anteriormente en este trabajo, que todo un grupo llegue a los mismos resultados. Esta construcción del concepto homogeneizador de la escuela forma parte de la estructura escolar hasta nuestros días y constituye una dificultad para responder a la demanda de inclusión, atender a la heterogeneidad y responder a lo particular de cada cual.

Es por eso que se considera un aporte y una recomendación, el análisis de los enunciados expuestos en este trabajo, porque podrían ayudar a los docentes a explicitar sus representaciones, a delimitar responsabilidades y a reconocer las bases que sustentan sus decisiones.

La revisión de las concepciones que sostienen acerca de su función podrían tender las bases para la construcción mancomunada de estrategias pedagógicas originales, que surjan de la práctica cotidiana, que potencie el saber acumulado, posible de organizar y socializar.

Se propone la puesta a revisión de las creencias para tender a una discusión epistemológica que posibilite delimitar aportes disciplinares desde la propia especificidad, confrontar las construcciones propias de la experiencia y provocar reinenciones en el campo de las relaciones educativas vinculadas a las características de la región.

Lo anterior se distancia de una propuesta prescriptiva, siguiendo a Flavia Terigi (2012), de lo que se trata es de potenciar un enfoque multirreferencial donde se reconozcan estructuras conceptuales (desde donde se referencian los problemas) y se tornan en base para nuevas composiciones, que podrían constituirse en transformadoras.

De lo anterior deriva la propuesta de la observación, el registro y el análisis de las experiencias, para definir cuáles son las habilidades sociales relacionales acordes al contexto y a las lógicas que circulan en la región y que se utilizan para responder a la demanda de inclusión.

Propiciar la socialización de las mismas, a través de efectivos canales de comunicación como por ejemplo, promover publicaciones periódicas centradas en la revisión de un saber pedagógico situado.

Se estima que este tipo de reflexión sobre las prácticas, permite fortalecer, potenciar y visibilizar las propias cualidades personales que utilizan para crear climas escolares propicios para la enseñanza y el aprendizaje.

B) Se observa la preponderancia que asume el rol maternal en los enseñantes de primer grado y lo inédito de una trama de sostén que se apoya en la religiosidad popular, todo lo cual atraviesa a lo escolar y por lo tanto no se puede soslayar la implicación de la subjetividad de los educadores en los diversos contextos en que se desempeñan.

En este sentido y debido a que tal implicación subjetiva atraviesa la sensibilidad particular de los educadores. Se estima que eventualmente podría resultar interesante el recurrir a diferentes lenguajes expresivos que apelan a la metáfora.

Tanto el cine, como la literatura, la fotografía y la pintura, son lenguajes que provocan una movilización particular, promueven la evocación de recuerdos y permiten visualizar marcos referenciales en lo histórico, político, social y cultural, en donde se plantean dilemas acerca de los vínculos docente-alumno.

Es decir que se trata de involucrar la afectividad y las emociones, propios de la implicación subjetiva de los sujetos docentes, para provocar a pensar en las configuraciones que se despliegan en el desarrollo profesional.

C) Los enseñantes expresan una marcada dificultad en revitalizar el vínculo con las familias, en primer lugar, porque parten de una oposición escuela-familia que resulta difícil de sortear, imposibilitando un encuentro.

La posibilidad de abrir un espacio de diálogo deviene en condición para la reconstrucción de un lazo social que demanda reinventarse.

Es aquí donde se torna relevante el aporte de los diversos sectores que trabajan con la misma población escolar. Manteniendo la delimitación y la especificidad, es necesario promover un diálogo fecundo interdisciplinar y multisectorial para repensar, tanto en las representaciones que se sostienen, como en las demandas hacia el otro y eventualmente revisarlas para su modificación.

Para finalizar, es preciso advertir lo inacabado del tema propuesto en esta investigación y que a partir de la misma, surgen diversos elementos para interrogar que constituyen una motivación y un nuevo desafío para continuar.

ANEXO

I. AUTORIZACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA
PROVINCIA DE CORRIENTES – (Nro. 320-6-3-1572-13)



**Gobierno
Provincial**

**Ministerio de
Educación**



**CONSEJO GENERAL DE
EDUCACION**

Corrientes, 22 de Mayo de 2013.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA
LIC. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LEILA E. DAITTER DE BROUCHY
URUGUAY 820 – CORRIENTES- CAP. :

Me es grato dirigirme a Ud., a fin de hacerle saber que se **AUTORIZA A INGRESAR** a Escuelas del Nivel Primaria de esta ciudad, a efectos de desarrollar el Proyecto de Tesis “Teorías Implícitas en el Vínculo entre Docentes y Alumnos en primer Grado”.

Cabe recordarle que previamente **deberá** coordinar con el Director del Establecimiento, las prácticas a realizar.
Atentamente. –




MA. DE LAS MERCEDES SEMITAN DE BARBERAN
PRESIDENTE
CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

www.cgecorrientes.gob.ar
Catamarca N° 640 – w3.400

Lic. Laila Emilia Daitter
licdaitter@gmail.com

II. MAPA DE DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS DE LA MUESTRA Y
TABLA DE CONTINGENCIA

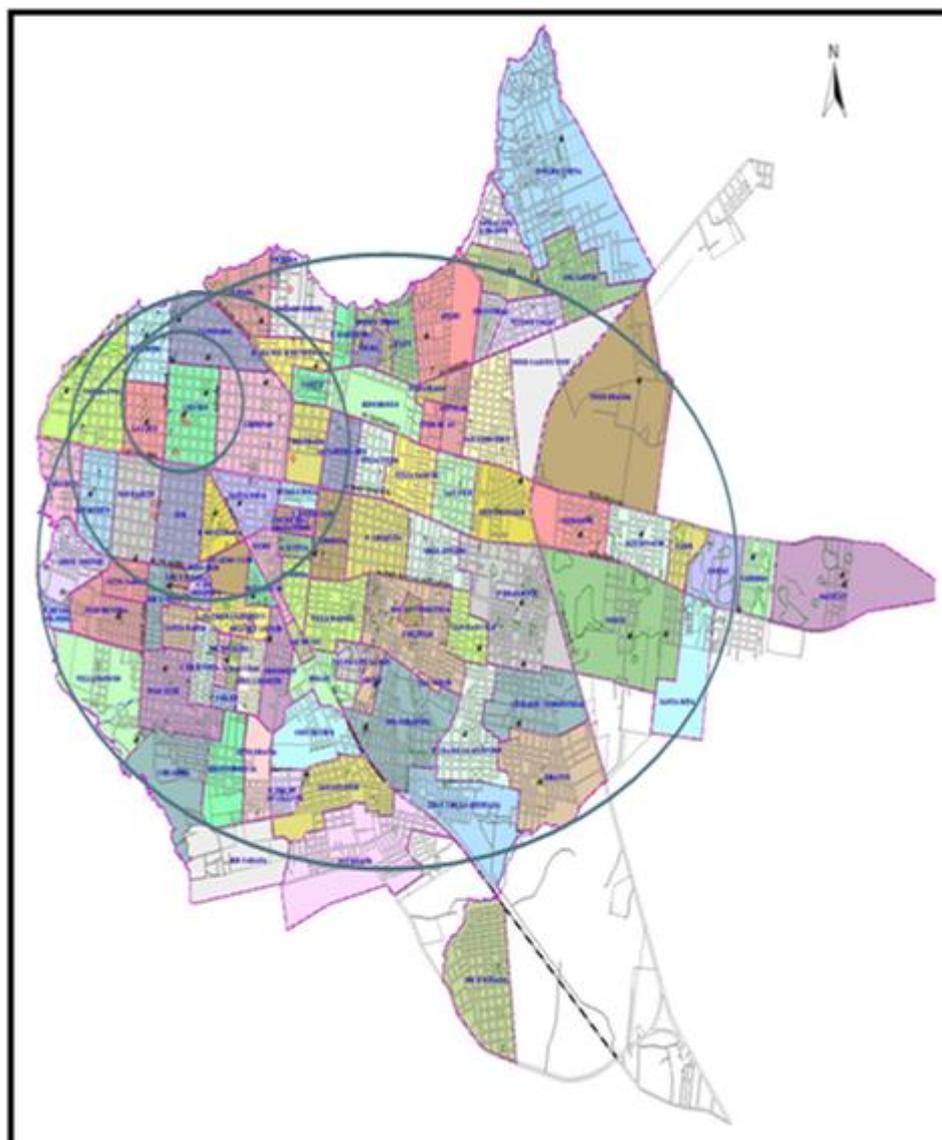


TABLA DE CONTINGENCIAS

		POBREZA %										TOTAL
		0	30	50	60	70	75	80	90	95	100	
ZONA	1er. Anillo	3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	5
	2do. Anillo	3	2	1	1	1	1	2	0	1	1	13
	3er. Anillo	1	0	0	0	1	0	2	0	0	0	4
TOTAL		7	3	1	1	2	1	4	1	1	1	22

III. INSTRUMENTO DE APLICACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELAS
DE CORRIENTES CAPITAL



**Universidad Católica de Córdoba - Facultad de Educación -
Proyecto de Tesis de Maestría en Investigación Educativa**

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN AUTORIZADO

(Nro. 320-6-3-1572-13) Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes

**TEORIAS IMPLÍCITAS EN EL VÍNCULO ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS EN
PRIMER GRADO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE LA CIUDAD DE
CORRIENTES**

El presente instrumento está diseñado para obtener información sobre los vínculos entre docentes y alumnos que se desarrollan en el primer grado de las escuelas de nivel primario, a fin de describir e inferir las teorías implícitas en el vínculo entre docentes y alumnos que subyacen en las tareas cotidianas para contribuir al campo de la formación docente.

INDICACIONES GENERALES

Este **instrumento consta de tres partes:**

- La *primera* se refiere a **algunos datos de identificación de los docentes participantes.**
- La *segunda* parte consiste en un cuestionario con veintiún (21) enunciados donde deberán responder con una cruz el grado de acuerdo.
- La *tercera parte* incluye un espacio para expresar las necesidades de formación en el campo de los vínculos entre docentes y alumnos.

PRIMERA PARTE - DATOS

1. DATOS PERSONALES:
GRADO/S A SU CARGO: _____
CARGO QUE DESEMPEÑA EN LA INSTITUCIÓN: _____
ANTIGÜEDAD EN EL CARGO: _____
EDAD: _____ SEXO: <input type="checkbox"/> FEMENINO <input type="checkbox"/> MASCULINO

2. DATOS DE LA INSTITUCIÓN
ESCUELA: _____
LOCALIDAD: _____
DOMICILIO: _____
TELÉFONO: _____
E-MAIL: _____
ZONA: _____ REGIÓN: _____

SEGUNDA PARTE

Coloque una cruz según el grado de acuerdo que Ud. tenga con el enunciado. Tenga en cuenta que los enunciados se asientan en diferentes bases teóricas, por lo cual, se le solicita especial atención y análisis detenido en cada una de las frases para considerar aquellas que se aproximen con su propio desempeño actual.

NUNCIADOS	Totalmente de Acuerdo	Medianamente de Acuerdo	Desacuerdo Absoluto
1. La relación entre el docente y el alumno debe ser de enseñanza y aprendizaje.			
2. El dominio de sí mismo se adquiere a través del respeto por las reglas y las normas.			
3. La disciplina es una preocupación constante por lo que la relación premio-castigo es necesaria para el control.			
4. Se trabaja mejor cuanto más parejo y homogéneo es el grupo.			
5. Los problemas que tienen los niños son familiares y repercuten en su aprendizaje.			
6. Lo más importante del conocimiento está en los programas oficiales.			
7. Les repito muchas veces lo mismo en cuanto a conducta, a veces pierdo de dar clases para hablar de la conducta.			
8. La relación entre el docente y el alumno es de afecto y camaradería.			
9. Las reglas y las normas son sólo una guía, hay que ser flexibles y modificarlas según sea necesario.			
10. Las reglas de convivencia se arman entre todos, con los chicos.			
11. Es Dios quien quiso que yo sea maestra poniéndome en este lugar.			
12. Los docentes tiene que crear un clima de confianza y amistad.			
13. El maestro es un interlocutor que sabe escuchar.			
14. Se es maestro por vocación.			

15. Es importante que los chicos demuestren cariño al maestro.			
16. La programación no se debe seguir rígidamente.			
17. Como docentes se debe responder a las demandas sociales actuales y estar a la altura de las circunstancias.			
18. Las maestras asistimos hoy en día en lo que necesitan en cuanto a sus necesidades básicas: ropa, calzado, higiene, alimentación.			
19. La maestra es como una segunda mamá, brinda contención, afecto, cariño.			
20. Más que enseñar hoy en día hay que cuidar a los chicos y tratar de suplir las carencias tanto afectivas como materiales.			
21. Se aprende a enseñar desde la práctica.			

TERCERA PARTE

A continuación se presenta un espacio para que Ud. exprese las necesidades de formación docente en relación a los vínculos entre docentes y alumnos.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

MUCHAS GRACIAS.

IV. DATOS TABULADOS DEL INSTRUMENTO DE APLICACIÓN PARA
DOCENTES DE ESCUELAS DE CORRIENTES CAPITAL

IV. I. DATOS TABULADOS DE LOS VEINTIÚN (21) ENUNCIADOS DEL INSTRUMENTO DE APLICACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELAS DE CORRIENTES CAPITAL

Legajo	Antigüedad d en el cargo	Edad	Escuela	ENUNCIADOS																				
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	30 años	53	"A"	B	A	C	B	B	B	B	B	B	A	B	B	A	A	B	B	A	A	C	B	B
2	2 años	33	"A"	B	A	C	B	B	B	B	B	B	A	B	B	A	A	B	B	A	A	C	B	B
3	25 años	49	"A"	B	B	B	B	A	B	A	A	A	A	A	A	A	B	A	B	A	A	A	A	A
4	10 años	40	"A"	A	B	A	A	S/D	B	A	A	B	A	A	A	A	B	A	B	B	C	B	C	A
5	7 años	51	"A"	B	A	B	B	B	B	B	B	A	A	A	A	B	B	C	B	A	B	B	B	A
6	5 años	41	"B"	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	A	A	A
7	23 años	48	"B"	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	A	A	A
8	3 meses	37	"B"	A	B	A	A	B	S/D	A	B	A	A	S/D	B	B	A	B	B	A	B	B	B	A
9	5 años	40	"B"	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	A	A	A	A
10	5 años	38	"C"	A	S/D	B	A	A	B	A	B	B	A	A	A	B	A	A	B	B	B	B	B	A
11	8 años	39	"C"	B	A	B	A	A	B	A	B	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A	A
12	3 años	32	"D"	A	A	C	B	A	S/D	B	C	C	A	S/D	B	A	A	B	B	A	A	A	A	A
13	6 años	42	"D"	A	A	C	B	A	S/D	B	C	C	A	S/D	A	A	B	B	B	A	A	A	A	A
14	33 años	57	"D"	B	B	B	C	B	B	B	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A
15	10 años	48	"E"	A	S/D	B	A	A	B	B	B	A	A	C	A	B	A	A	A	B	A	C	B	A
16	1 año	48	"F"	B	A	A	A	B	B	B	A	B	A	A	A	A	A	B	A	A	B	A	A	A
17	7 años	38	"F"	B	A	C	A	A	C	B	C	B	A	A	A	B	A	B	B	A	C	B	B	A
18	5 meses	25	"F"	B	C	C	A	A	C	B	C	C	A	A	B	A	A	B	B	A	C	B	B	A
19	6 años	32	"F"	C	C	C	C	C	C	C	C	B	A	B	B	B	B	B	B	B	C	C	C	A
20	7 años	45	"G"	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	B	A	A	A
21	2 años	33	"H"	B	B	C	A	B	B	C	A	B	A	A	A	A	B	A	B	A	A	A	B	B
22	2 años	28	"H"	B	A	B	C	A	A	B	B	C	A	A	A	A	A	B	B	A	B	A	B	A
23	S/D	33	"I"	A	B	B	B	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
24	23 años	49	"I"	A	B	B	B	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
25	21 años	49	"J"	A	A	B	B	A	B	B	A	A	A	A	B	A	A	A	B	A	A	A	A	B
26	5 años	37	"K"	A	A	B	A	A	B	B	B	C	A	C	A	A	A	B	A	A	A	C	C	B
27	11 años	37	"K"	A	A	B	B	A	B	B	B	C	A	C	A	A	B	B	A	A	A	C	C	A
28	2 años	36	"K"	A	A	B	A	A	B	B	B	C	A	B	A	A	A	B	A	A	B	C	C	A
29	4 años	31	"L"	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	A	A	A	B	A	B	B	A	A	A
30	6 años	52	"L"	A	A	B	C	B	C	B	A	B	A	C	B	A	B	B	C	B	A	A	A	B
31	7 años	39	"M"	B	B	B	A	B	B	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A
32	8 años	38	"M"	A	A	B	A	A	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	A	A	B	A	A	A
33	5 años	42	"N"	A	A	B	A	B	B	A	A	A	A	A	A	A	A	S/D	B	A	B	A	B	B
34	10 años	43	"N"	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	B	A	A	A
35	7 años	34	"N"	A	C	A	B	A	A	B	B	A	A	C	A	A	C	B	A	A	C	C	C	A
36	3 meses	50	"N"	A	C	A	B	A	A	B	B	A	A	C	A	A	C	B	A	A	C	C	C	A
37	20 años	45	"Ñ"	B	B	C	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	A
38	7 años	39	"Ñ"	B	B	C	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	A
39	29 años	49	"Ñ"	B	B	C	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	A
40	23 años	59	"Ñ"	A	B	B	A	A	B	A	B	B	A	C	A	A	S/D	B	S/D	B	A	A	B	B
41	3 años	31	"Ñ"	B	B	B	B	A	B	B	B	A	A	B	A	A	S/D	A	A	S/D	B	A	B	A
42	20 años	43	"Ñ"	C	B	B	B	A	C	B	B	B	B	A	A	A	A	B	A	A	A	B	A	A
43	5 años	40	"Ñ"	B	B	B	A	C	B	C	A	B	A	A	A	A	A	S/D	B	B	A	A	A	A
44	25 años	69	"Ñ"	C	B	B	B	A	C	B	B	B	B	A	A	A	A	B	A	A	B	A	A	S/D
45	19 años	43	"O"	B	B	A	A	A	B	A	A	B	B	A	A	B	A	A	A	B	B	A	B	A
46	5 años	35	"O"	A	A	B	B	B	B	A	B	B	B	S/D	A	A	S/D	S/D	S/D	A	A	B	A	A

47	22 años	S/D	"O"	S/D	B	B	A	A	B	A	B	A	A	A	A	A	S/D	A	A	A	A	B	A	
48	1 año	33	"O"	A	B	B	C	A	B	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	A	
49	6 meses	25	"O"	A	A	B	B	A	B	B	A	A	A	C	S/D	A	C	S/D	B	A	B	A	B	A
50	4 años	46	"O"	A	A	A	A	A	S/D	A	S/D	A	A	S/D	A	A	S/D	S/D	A	A	S/D	A	B	A
51	27 años	52	"P"	C	A	C	A	A	B	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
52	4 años	49	"P"	C	A	C	A	A	B	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
53	2 años	41	"Q"	A	B	B	A	A	B	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	A	B	A	A	A
54	14 años	44	"Q"	A	B	B	A	A	B	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	A	B	A	A	A
55	22 años	45	"Q"	B	B	B	A	B	B	B	C	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A
56	18 años	51	"Q"	B	B	B	A	B	B	B	C	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A
57	8 años	34	"R"	B	A	B	C	B	B	C	B	A	A	S/D	A	A	A	B	B	A	A	B	C	C
58	10 meses	38	"R"	C	B	C	C	B	B	B	B	A	A	B	A	A	B	B	C	B	B	B	C	A
59	3 años	44	"S"	A	A	A	B	A	C	A	B	B	A	A	A	A	A	B	B	A	S/D	A	B	A
60	9 meses	43	"T"	B	A	B	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	B	A	B	B	B	B	A	A
61	4 años	32	"T"	A	S/D	B	A	B	B	B	C	C	B	C	B	A	A	A	B	B	B	B	C	A
62	15 años	41	"T"	B	B	C	C	A	C	B	B	B	B	C	A	A	A	B	B	B	B	B	A	A
63	20 años	46	"U"	C	B	C	A	B	A	B	C	C	A	B	B	B	A	B	B	A	A	B	A	A
64	27 años	51	"U"	A	A	B	B	B	A	A	B	A	B	B	A	B	A	A	B	A	B	B	B	A
65	1 año	27	"U"	B	A	B	A	B	A	A	B	A	A	C	B	A	B	A	B	B	C	B	C	A
66	3 años	24	"V"	B	A	B	B	A	B	B	B	B	A	C	A	A	C	A	B	A	B	A	B	A

REFERENCIAS

A: Totalmente de Acuerdo

B: Medianamente de Acuerdo

C: Desacuerdo Absoluto

S/D: Sin Dato

Escuelas Públicas: "A"; "B"; "C"; "D"; "E"; "F"; "G"; "I", "J"; "K"; "L"; "M"; "N"; "Ñ"; "O"; "P"; "Q"; "S" y "T"

Escuelas Privadas: "H"; "R"; "U" y "V"

IV. II. NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL INSTRUMENTO DE APLICACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELAS DE CORRIENTES CAPITAL FORMULADAS DE ACUERDO A LA ANTIGÜEDAD DE LAS DOCENTES Y POR ESCUELA

<i>Antigüedad en el cargo</i>	<i>Edad</i>	<i>Escuela</i>	<i>Necesidades de formación</i>
30 años	53	"A"	Responsabilidad; compromiso.
2 años	33	"A"	Responsabilidad; compromiso, vocación.
25 años	49	"A"	Los docentes necesitamos un espacio donde podamos intercambiar opiniones sobre el vínculo docente-alumno y los distintos casos de conducta mala de los niños, para llegar a buen camino.
10 años	40	"A"	El vínculo y la tarea mejorarán si hubiera más apoyo desde las familias.
5 años	38	"C"	Mayor integración y preparación para trabajar con todas las áreas especiales.
8 años	39	"C"	Mayor capacitación en trabajo de grupos heterogéneos y con problemas de conducta.
23 años	48	"D"	Falta más preparación para ejercer esta noble profesión que es, a mi criterio una vocación de servicio.
10 años	48	"E"	Más que formación docentes necesitamos mayor compromiso de las familias y el estado, hoy ausente ya que no contamos con la asistencia necesaria para esta población de alumnos en una línea de alta vulnerabilidad social, pobreza extrema, violencia, abusos, etc.
1 año	48	"F"	Docentes-alumnos para capacitarnos, así podemos mediar y facilitar la enseñanza-aprendizaje.
7 años	38	"F"	Alumno-docente: El docente debería estar capacitado para las situaciones que se puedan presentar, dificultades que cada niño posee.
6 años	32	"F"	Docente y alumno con problema de aprendizaje; docente y alumno con problema emocional/afectivo.
7 años	45	"G"	Entre el docente y el alumno debe necesariamente existir tolerancia, amor, respeto y sobre todo vocación de servicio hacia el educando. Aplicar los valores que tanto inculcamos diariamente, elevando su autoestima y priorizando la vida de ellos que es muy importante.
2 años	33	"H"	Me parece interesante que hubiera más sobre capacitación sobre niños con capacidades diferentes físicas y problemas afectivos, para poder ayudarlos e integrarlos a más colegios ayudándolos de manera más efectiva.
2 años	28	"H"	Estamos vivenciando en la actualidad una desestabilidad emocional, tanto en los alumnos como, inclusive, en docentes que producen deserciones y en la mayoría de las situaciones, descontrol y pérdida del objetivo primordial de la educación. Tener las herramientas teóricas que nos permitan afianzar y establecer lazos con los alumnos permitirá enriquecer la educación, porque en un ámbito de confianza se alcanzan óptimos resultados, forjados de cimientos de valores y especialmente de amor.

S/D	33	"I"	Necesitamos apoyo permanente de personas especializadas en casos puntuales para ayudar y acompañar en la inclusión a los niños con diferentes capacidades y demandas.
23 años	49	"I"	Necesitamos apoyo permanente de personas especializadas en para ayudar y acompañar en la inclusión.
21 años	49	"J"	Considero que ninguna carrera nos prepara para desempeñarnos eficazmente ante, cada situación particular que se nos presenta en el desempeño de la tarea educativa, ya que en la actualidad, más que una "institución" pedagógica, los alumnos necesitan contención y afecto o simplemente "atención", por las carencias que esta vida tan agitada trae como consecuencia en la formación del niño. Se debería hacer más hincapié en la preparación del docente, en el aspecto psicológico de los alumnos, preparando al docente para detectar síntomas de violencia familiar, drogas, abusos y la violencia entre pares en el barrio o en el colegio, para poder detectar a tiempo situaciones que podrían evitarse.
5 años	37	"K"	Es necesario la capacitación continua y gratuita para el docente, además el acompañamiento de profesionales idóneos a la problemática que presente la institución (psicólogos, asistente social, psicopedagogos).
11 años	37	"K"	Es necesario invertir desde el Estado, a la capacitación permanente para el docente. Así como también que cada institución posea un gabinete de psicopedagogos que atiendan la problemática de la misma (trastornos de aprendizaje).
2 años	36	"K"	Es importante invertir en capacitación gratuita para el docente. También que cada institución cuente con un gabinete psicopedagógico para la asistencia de los problemas de los alumnos (psicológicos-pedagógicos).
4 años	31	"L"	Me gustaría aprender más estrategias para trabajar con niños con distintas dificultades de aprendizaje.
7 años	39	"M"	Considero necesaria sí esta formación entre los vínculos del docente y alumno, porque somos hoy en día docentes que debemos guiar, conducir y dejar que el alumno sea el primer actor en la triada pedagógica, donde pone en juego sus saberes previos, ya que la educación está en un cambio constante, en crisis y no respondemos hoy en día a ningún paradigma estipulado. En la práctica uno se forma y fuerza más su formación docente, con aciertos, errores, y autoevaluación de uno mismo.
8 años	38	"M"	Maestro por vocación se da en algunos docentes, no todos tenemos el privilegio de serlos, ojalá todos lo sean para mejorar la educación.
5 años	42	"N"	Es necesario que nos formen para enfrentar algunos problemas que muchas veces no sabemos como resolver.
10 años	43	"N"	Necesitamos formación docente porque muchas veces nos

			sobrepasan las situaciones y no sabemos como resolver o afrontar.
7 años	34	"N"	Es necesario aumentar el conocimiento y tratamiento en la formación docente, sobre los vínculos entre docentes y alumnos.
20 años	45	"Ñ"	Que los tutores estén más presentes y acompañen el proceso de enseñar y aprender.
7 años	39	"Ñ"	Que los tutores estén más presentes y acompañen el proceso de enseñar y aprender.
29 años	49	"Ñ"	Que los tutores estén más presentes y acompañen el proceso de enseñar y aprender.
19 años	43	"O"	La relación como la palabra lo dice, entre docente y alumno debe ser siempre desde un punto de partida que hoy lamentablemente está perdiendo el RESPETO por cada uno, desde cualquier punto de vista o donde se esté.
1 año	33	"O"	Las necesidades de un gabinete psicopedagógico para trabajar con el alumno y el docente en la institución misma. Capacitación asistida para trabajar con los chicos con dificultades dentro y fuera del aula, tanto en planificaciones, como en actividades para desarrollar.
6 meses	25	"O"	El respeto entre el docente y el alumno se extrae de la casa y en la escuela se fortalece. El respeto es la base de la educación.
4 años	46	"O"	La relación docente-alumno es fundamental ya que una excelente relación puede ser trascendental para una buena educación.
27 años	52	"P"	Desde el vamos de su formación el docente debe ser asistido en forma continua por profesionales adecuándose a las realidades de cada escuela, para poder desempeñarse con absoluta seguridad y vocación.
4 años	49	"P"	Desde el vamos de su formación el docente debe ser asistido en forma continua por profesionales adecuándose a las realidades de cada escuela, para poder desempeñarse con absoluta seguridad y vocación.
2 años	41	"Q"	Capacitación con especialistas como psicopedagogos y psicólogos para ayudar a los niños en los casos que se requieran. Capacitación docente continua de todas las áreas para adquirir estrategias de aprendizaje.
14 años	44	"Q"	Capacitación con profesionales en psicopedagogía y psicología.
22 años	45	"Q"	Deben existir más espacios para la reflexión entre docentes sobre la problemática de la escuela y los alumnos. Más cursos de perfeccionamiento gratuito sobre temas como: educación sexual, violencia escolar. Apoyo de especialistas (psicopedagogos, psicólogos, psiquiatras y docentes de apoyo en los grados).
18 años	51	"Q"	Se requieren más espacios para la reflexión entre docentes sobre la problemática de la escuela y los alumnos. Más cursos de perfeccionamiento gratuito sobre temas como: educación sexual, violencia escolar. Apoyo de especialistas en forma

			permanente (psicólogos, psiquiatras y docentes de apoyo en los grados).
8 años	34	"R"	La función de la escuela es enseñar y proveer las herramientas necesarias para el futuro, pero creo que es fundamental que la relación docente-alumno se base en el respeto y el cariño mutuo para optimizar el clima de clase y los resultados académicos. Aunque considero que no corresponde a la institución escolar satisfacer las necesidades básicas, la realidad socioeconómica condiciona este factor.
10 meses	38	"R"	Personalmente desde el profesorado tuve información sobre este tema en particular, pero para aquellos/as docentes que no tuvieron acceso a esta información sería sumamente positivo poder trabajarlo a través de cursos o jornadas (gratuitas). En lo personal, me encuentro haciendo una Diplomatura en Violencia Escolar (modalidad privada).
3 años	44	"S"	El docente necesita la ayuda de los psicopedagogos que están ausentes en las escuelas, ya que los niños de hoy no cuentan con el respaldo de sus familias y tienen muchos problemas que el docente no está capacitado para resolverlos.
9 meses	43	"T"	Se puede observar una falta de preocupación de algunos tutores y falta de cariño hacia sus hijos y mayor relación entre docentes. Debemos realizar más talleres de convivencia entre padres-docentes, para que el desarrollo del proceso sea más efectivo y se logren sus objetivos a nivel social e institucional.
4 años	32	"T"	Formación en relación a situaciones actuales que atraviesen los niños hoy en las escuelas como el "bullying", también cómo acompañar a un niño con carencias sociales, afectivas y problemas familiares.
20 años	46	"U"	La formación recibida y el apoyo del colegio es suficiente.
27 años	51	"U"	Me gustaría formarme para atender dificultades particulares, es decir conocer y saber cómo aplicar estrategias para niños con dificultades de aprendizaje (dislexias, trastornos por déficit de atención, síndrome de asperger) es decir, ayudar a los especialistas y familia para la integración del alumno. Capacitarme en juegos que ayuden a integrar a los niños y familiarizarse con el nivel primario.
1 año	27	"U"	Cómo atender a los niños que presentan dificultades en el aprendizaje, tanto en lo académico, como en lo actitudinal. Manejar diferentes estrategias para ayudar a los alumnos que están en riesgo.
3 años	24	"V"	En nuestro caso en particular contamos con continuas capacitaciones referidas al vínculo con los niños y sus familias teniendo en cuenta las distintas necesidades particulares de cada niño no tomándolo como un sujeto aislado, sino que siendo consciente de sus situaciones particulares sociales económicas culturales, etc.

REFERENCIAS
<i>Escuelas Públicas:</i> "A"; "C"; "D"; "E"; "F"; "G"; "I", "J"; "K"; "L"; "M"; "N"; "Ñ"; "O"; "P"; "Q"; "S" y "T"
<i>Escuelas Privadas:</i> "H"; "R"; "U" y "V"
<i>Total de Maestras encuestadas:</i> sesenta y seis (66)
<i>Total de Maestras que han respondido sobre las necesidades de formación:</i> cuarenta y ocho (48)

V. CRONOGRAMA TENTATIVO

<u>CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES ACTUALIZADO</u>	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMB.	OCTUBRE	NOVIEMB.	DICIEMB.
PERMISOS: TRÁMITE ANTE EL MINISTERIO	 		22/5							
PERMISOS: TRÁMITE ANTE DIRECTIVOS y DOCENTES			 							
ELABORACIÓN ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD										
AJUSTES DEL PROYECTO SEGÚN CORRECCIONES DEL COMITÉ ACADÉMICO										
PRIMER INFORME DE AVANCE				entre ga 1/6						
TESTEO DE PREGUNTAS DE ENTREVISTAS										
REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD				 	 	 				
ANÁLISIS DE ENTREVISTAS EXTRACCIÓN DE ENUNCIADOS										
ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO							 			
SEGUNDO								entreg		

DE AVANCE								a 1/10		
TESTEO DEL INSTRUMENTO										
TRÁMITE DE INGRESO ANTE LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA										
APLICACIÓN DE INSTRUMENTO										
ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE DATOS										
PRESENTACIÓN DEL TERCER AVANCE DE TESIS										

TRABAJO FINAL PREVISTO ENTRE MARZO-ABRIL 2014

BIBLIOGRAFÍA

ABASCAL, Miriam; DALLA COSTA, Beatriz; PEDRO, Silvana y ROGGIO, Patricia. (2008) *Capítulo 25: Estrategias de formación docente vinculadas a la realidad en contextos de pobreza*. En: Educación y pobreza: alumnos, docentes e instituciones. Susana, Carena. EDUCC. Editorial Universidad Católica de Córdoba. Córdoba.

ABRAMOWSKI, Ana. *Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Editorial Paidós. Cuestiones de la Educación. Buenos Aires. 2010.

ALCALA, María T.; DEMUTH MERCADO, Patricia. “El conocimiento profesional docente: Discursos teórico-prácticos y prácticas discursivas”. [en línea]. 2005. Disponible en URL: <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/index.htm> - Fecha de consulta: 11 de julio del 2012.

ALLIAUD, Andrea. *Los maestros y su historia: Los orígenes del magisterio argentino*. Editorial Granica. Buenos Aires. 2007.

ALONSO, María Cristina. “Dispositivos de acompañamiento en la formación docente”. *Comunicaciones Científicas y tecnológicas*. [en línea]. Resumen: D-004. 2006. Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia. Disponible en URL: <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-004.pdf> - Fecha de consulta: 11 de julio del 2012.

ÁLVAREZ, Patricia. *Aspectos de la subjetividad comprometidos en las perturbaciones de aprendizaje*. Departamento de Publicaciones. Facultad de Psicología (UBA). 1998.

AMEIGEIRAS, Aldo. *Religiosidad popular: creencias religiosas populares en la sociedad argentina*. Editorial Universidad Nacional General Sarmiento. Biblioteca Nacional. Buenos Aires. 2008.

ANDREAU DE BENNATO, Mirtha; ORAISON, Mercedes. “La intervención ético-pedagógica en la formación docente. Una propuesta para su tematización y aplicación”. [en línea] 2003. Disponible en URL: <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt/2003/comunicaciones/cyt.htm> - Fecha de consulta: 16 de abril del 2012.

ANIJOVICH, Rebeca. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Editorial Paidós. Buenos Aires. 2014.

AROMÍ, Anna. (2005) *Capítulo 7: ¿De dónde parte el psicoanálisis?* En: Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la psicología social y del psicoanálisis. Hebe, Tizio (compiladora). Gedisa. Barcelona.

AYALA CARABAJO, Raquel. “La metodología fenomenológico hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias”. *Revista de Investigación Educativa*. [en línea] Volumen 26, Nº 2. (pp. 409-430). 2008. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en URL: <http://revistas.um.es/rie/article/view/94001> - Fecha de consulta: 20 de abril del 2010.

BAQUERO, Ricardo. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Editorial Aique. Buenos Aires. 2001.

BELÁUSTEGUI, Gustavo D. “Los aspectos afectivo-emocionales en las teorías implícitas. Condiciones, procesos y resultados en la enseñanza-aprendizaje”. *Revista*

Iberoamericana de Educación. [en línea] Número 36-2 10-06. 2005. ISSN: 1681-5653. Pontificia Universidad Católica Argentina. Disponible en URL: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1004Belaustegui.PDF> - Fecha de consulta: 10 de julio del 2012.

BIRGIN, Alejandra. *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Editorial Paidós. Buenos Aires. 2012.

BLANCO BOSCO, Emilio. “La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea] ISSN 1405. 14 Octubre-Diciembre 2009. Disponible en:

URL:<<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14011808003>>6666 - Fecha de consulta: 10 de julio de 2012.

BLEICHMAR, Silvia. *Violencia social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades (escritos, conferencias, interrogantes)*. Editorial Noveduc. Buenos Aires. 2012.

BOGDAN, R. y TAYLOR, S. J. *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós Studio. Barcelona. 1986.

BONDAR, Sandra; CORRAL DE ZURITA, Nilda. “Concepciones de los docentes en torno a la evaluación pedagógica”. [en línea]. 2005. Disponible en URL: <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/9-Educacion/D-012.pdf> - Fecha de consulta: 30 de junio del 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia. Barcelona. 1977.

BUTTI, Federico. “Factores relacionados con el compromiso docente ante la tarea educativa. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas”. [en línea] Año 2008. Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia. Disponible en URL: <http://www.unne.edu.ar/investigacion/com2008/D-015.pdf> - Fecha de consulta: 5 de junio del 2010.

BUTTI, Federico. “Representaciones Sociales de los Maestros y Fracaso Escolar. Hacia una Propuesta Metodológica”. [en línea]. 2010. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Nordeste. Disponible en URL: <http://www1.unne.edu.ar/cyt/sociales/s-030.pdf> - Fecha de consulta: 11 de julio del 2012.

CARENA, Susana. *Educación y pobreza: alumnos, docentes e instituciones*. Editorial Universidad Católica de Córdoba. Córdoba. 2010.

CARENA, Susana. *Las necesidades actuales que demanda el ejercicio de la profesión docente*. Documento de la Universidad Católica de Córdoba y de la Universidad de la Cuenca del Plata. 2010.

CARENA, Susana; TESSIO CONCA, Adriana; PISANO, María Magdalena. *Educación, pobreza y proyectos escolares en Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones*, Universidad Católica de Córdoba. Córdoba. 2006.

CARLI, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila. Madrid. 2005.

CARLI, Sandra (compiladora). *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Editorial Stella y Ediciones La Crujia. Buenos Aires. 2003.

CEA D'ANCONA, María Ángeles. *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Proyecto Editorial Síntesis Sociológica. Madrid. 1996.

CLARK, C. M. y PETERSON, P. *Procesos de pensamiento de los docentes*. En Wittrock, Merlin. La investigación de la enseñanza III. Editorial Paidós. Barcelona. 1997.

COLL SALVADOR, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Editorial Paidós Educador. Buenos Aires. 1990.

COOK, T. D.; REICHARDT, CH. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ediciones Morata. Madrid. 2005.

CORREA, C.; LEWKOWICZ, I. *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós Educador, Buenos Aires. 2007.

CORREA LÓPEZ, Olga y LEÓN, Carmen Estrella. “Enfoque Reggio Emilia y su aplicación en la unidad educativa”. Santana de Cuenca. Facultad de Cuenca-Ecuador. 2011. Disponible en URL:

<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2237/1/tps740.pdf> - Fecha de consulta: Fecha de consulta: 11 de julio del 2012.

COULON, Alain. *Etnometodología y educación*. Paidós Educador. París. 1995.

CRESWELL, John W. *Diseño de investigación: Los enfoques cualitativos y métodos cuantitativos mixtos*. Alto Creek Saddle. NJ. Pearson Education. 2008.

CUADRA MARTÍNEZ, David. “Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno”. *RMIE*. [en línea]. Volumen 14. N° 42.

Septiembre 2009. México. Disponible en URL: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300015&lng=es&nrm=iso - Fecha de consulta: 10 julio del 2012.

DAITTER, Laila. “Las necesidades actuales de formación en el desempeño profesional de los docentes según la población que asiste a la escuela en la ciudad Capital de la provincia de Corrientes”. [en línea]. VI Jornadas Nacionales sobre Formación del Profesorado. Currículo y prácticas en contexto. Universidad Nacional de Mar del Plata. Comunicaciones. Disponible en URL: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2011/comunicaciones/012.pdf> - Fecha de consulta: 9 de julio del 2012.

D'ANDREA, Ana; CORRAL DE ZURITA, Nidia. “Representaciones sociales de formadores de formadores sobre el éxito y el fracaso académico y el buen o mal estudiante”. [en línea]. 2006. Disponible en URL: <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-007.pdf> - Fecha de consulta: 6 de junio del 2010.

DE VARGAS, Eliane. “La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor”. *Revista Iberoamericana de Educación*. [en línea]. N° 39/4. 25-07-06. ISSN: 1681-5653. Área de Psicología Educacional en Formación Docente. Paso de los Toros, Uruguay. Disponible en URL: <http://www.rieoei.org/1306.htm> - Fecha de consulta: 12 de abril del 2011.

DIARIO ÉPOCA. “Voces docentes a favor y en contra de la promoción del primer grado en 2013”. [en línea] Disponible en URL: http://www.diarioepoca.com/notix2/noticia/279979_voces-

docentes-a-favor-y-en-contra-de-la-promocion-del-primer-grado-en-2013.htm - Fecha de consulta: 7 de marzo de 2012.

DIKER, Gabriela. “*Autoridad, poder y saber en el campo de la Pedagogía*”. VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía, Pedagogías desde América Latina: Tensiones y debates contemporáneos. 2007.

DINIECE. 2006-2007. *Gestión de la Información*. Ministerio de Educación de la Nación. [en línea]. Disponible en URL: <http://diniece.me.gov.ar/> - Fecha de consulta: 14 de octubre de 2009.

EDELSTEIN, Gloria. *Formar y formarse en la enseñanza*. Editorial Paidós. Buenos Aires. 2011.

ERAUSQUIN, Cristina. “Tesis de maestría: La participación de los estudiantes de Psicología en comunidades de práctica como contextos de formación académica y profesional. Apropiación y construcción del conocimiento; uso de las teorías como herramientas para el análisis de los problemas”. [en línea]. 2003. Flacso. Disponible en URL: www.flacsoandes.org/.../1/Tesis_Cristina_Erausquin.pdf - Fecha de consulta: 13 de agosto del 2011.

FABRES CAMPOS, Jorge. “El miedo en la interacción profesor-alumno”. *Revista Iberoamericana de Educación*. [en línea]. N° 37/1. OEI. 2005. Disponible en URL: <http://www.rieoei.org/1091.htm> - Fecha de consulta: 10 de julio del 2012.

FERNANDEZ AGUERRE, Tabaré. “Clima organizacional en las escuelas: Estudio comparativo para México y Uruguay”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (REICE)*. [en línea]. Julio/Diciembre. Volumen 2 002. (pp. 63-48). 2004. Madrid. Disponible en URL:

<http://www.rinace.net/reicenumeros.htm> - Fecha de consulta: 11 de julio del 2012.

FINOCCHIO, Silvia. *La Escuela en la Historia Argentina*. Editorial Edhasa. Buenos Aires. 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI. Traducción de Jorge Mellado. Buenos Aires. 2002.

FUENTES ABELEDO, Eduardo J. "Creencias sobre el clima social del aula y rol del alumno en docentes de preescolar". *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. [en línea]. N° 6 (pp. 581-590). Noviembre 1989. Disponible en URL: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo - Fecha de consulta: 9 de julio del 2012.

GADAMER, Hans Georg. *Verdad y Método*. Editorial Sígueme. Salamanca. Tomo I: año 1975. Tomo II: año 1986.

GAIRÍN SALLÁ, Joaquín. "Categorías de gestión relevantes para las Instituciones de Formación Docente". *OEI*. [en línea]. 2011. Disponible en URL: <http://www.campus-oei.org/superior/gaurin.htm> - Fecha de consulta: 11 de julio del 2012.

GARCÍA FERRANDO, Manuel; IBÁÑEZ, Jesús; ALVIRA, Francisco (compiladores). *El análisis de la realidad social: Métodos y Técnicas de Investigación*. Editorial Alianza. Madrid. 1994.

GARCÍA REINOSO, Diego. (1980) *Capítulo III: El discurso familiar como escritura transindividual en el análisis de niños*. En: *Diarios clínicos 5. Lo traumático en la infancia*. Editorial Prentice Hall S.

GLUZ, Nora. (2008) *Capítulo 5: Pobreza y subjetividad en la escuela: una mirada sobre los procesos de implementación local de las políticas focalizadas compensatorias*. En:

Lic. Laila Emilia Daitter
licdaitter@gmail.com

Educación y pobreza: alumnos, docentes e instituciones. Susana, Carena. EDUCC. Editorial Universidad Católica de Córdoba. Córdoba.

GOFFMAN, Erving. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu. Buenos Aires. 1981. (HILDEGARDE B.; TORRES PERRÉN, SETARO, F.; Trad.). Trabajo original publicado en inglés en 1959. New York.

GRASSO, Livio. *Encuestas. Elementos para su diseño y análisis*. Encuentro Grupo Editor. Córdoba. 2006.

GRECO, María Beatriz. (2012) *Capítulo 3: Una autoridad igualitaria en educación: construcciones, asimetrías y diálogos en el desarrollo profesional*. En: Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Alejandra Birgin (compiladora). Editorial Paidós Cuestiones de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

GUBER, Rosana. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1991.

GVIRTZ, Silvina; PALAMIDESSI, Mariano. *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Editorial AIQUE. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2010.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Editorial Morata. Madrid. 1996.

HARGREAVES, David. *Las relaciones interpersonales en la educación*. Narcea S.A. Ediciones. Madrid. 1979.

JUÁREZ PÉREZ, R. I. "La relación teoría-práctica en el modelo de formación de docentes de secundaria". 2011. Disponible en URL:

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/doc>

[s/area_02/0325.pdf](#) - Fecha de consulta: Fecha de consulta: 8 de julio de 2014.

LAJONQUIÉRE, Leandro. “El psicoanálisis en la Educación: Un recorrido posible. Entrevista a Leandro Lajonquiére Realizada por María Teresa Pullol”. *Revista de Educación*. [en línea]. Año 2. N° 2. (pp. 193-204). Año 2011. Disponible en URL:

[?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpublicacionesfh.mdp.edu.ar%2Frevistas%2Findex.php%2Feduc%2Farticle%2Fdownload%2F36%2F80&ei=e2r9T6rtKore9ASe69nXBg&usg=AFQjCNG6-YouquUntAYULnWN7J9irLzAGBQ&sig2=vcBIBDX2imTQgJ6TNzXCmw](http://www.fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/educ/article/download/36/280?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpublicacionesfh.mdp.edu.ar%2Frevistas%2Findex.php%2Feduc%2Farticle%2Fdownload%2F36%2F80&ei=e2r9T6rtKore9ASe69nXBg&usg=AFQjCNG6-YouquUntAYULnWN7J9irLzAGBQ&sig2=vcBIBDX2imTQgJ6TNzXCmw) - Fecha de consulta: el 11 de julio de 2012.

LARRIPA, Martín y ERAUSQUIN, Cristina. “Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: Aprendizaje expansivo, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos”. *Anuario de investigaciones*. [en línea] Volumen XV. 2009. Secretaría de investigaciones. Facultad de Psicología. UBA. Disponible en URL: <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v15/v15a09.pdf> - Fecha de consulta: 10 de julio del 2012.

LARROSA MARTÍNEZ, Faustino “Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas- REIFOP”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. [en línea]. 13 (4). 2010. Zaragoza. Disponible en URL: <http://www.aufop.com> – Fecha de consulta: 30 de julio del 2012.

LEV VYGOTSKY. *Pensamiento y lenguaje*. Editorial La Pléyade. Madrid. 1983.

LLERAS MANRIQUE, Ernesto. (2002) *Tercera Parte. Capítulo I: Complejidad y sociedad. Las comunidades de aprendizaje como ámbitos de construcción de Mundo*. En: Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo. Corporación para el desarrollo. Marco Antonio, Melilla (compilador). Complexus. UNESCO.

LOPEZ VARGAS, Brenda Isabel; BASTO TORRADO, Sandra Patricia. “Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva”. *Chia*. [en línea]. Volumen 13. N° 2. Agosto 2010. Disponible en URL: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942010000200007&lng=en&nrm=iso - Fecha de consulta: 10 de julio del 2012.

LORIS MALAGUZZI. “El legado vivo de Loris Malaguzzi. Entrevista a Alfredo Hoyuelos Txus Iribarren”. *Infancia educar de 0 a 6 años*. [en línea] ISSN 1130-6084. N° 74. 2002. (pp. 4-9). Disponible en URL: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1150710 – Fecha de consulta: 11 de julio del 2012.

MALDONADO, Horacio. *Escritos sobre Psicología y Educación*. Editorial Espartaco. Córdoba, 2004.

MALDONADO, Horacio. Artículo: “La exclusión del docente como sujeto psíquico en el proceso educativo”. *Revista Pilque*. Nro. 3. Río Negro. Universidad Nacional del Comahue. 2000.

MANCOVSKY, Viviana. *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Editorial Paidós. Buenos Aires. 2011.

MARRERO ACOSTA, Javier. *El pensamiento reencontrado*. Editorial Octaedro S.L. Barcelona. 2010.

MARRERO ACOSTA, Javier. *Teorías implícitas del profesor y planificación de la enseñanza*. Tesis Doctoral Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Universidad de La Laguna. 1988.

METAS EDUCATIVAS 2021. “La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. [en línea]. 2008. Organización de Estados Iberoamericanos, la Ciencia y la Cultura. Madrid. Disponible en URL: <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm> - Fecha de consulta: 11 de julio del 2012.

MORERA BELLO, Dolores; RODRIGUEZ PEREZ, Armando. “La relación entre actitudes y teorías implícitas: Estudio en situaciones de conflicto intergrupos”. *Psicothema*. [en línea]. Volumen 6. N° 2, (pp. 215-227). 1996. Universidad de La Laguna. España. Facultad de Psicología. Disponible en URL: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=918> - Fecha de consulta: 10 de mayo del 2011.

MORIN, Edgar. “Sobre la interdisciplinariedad”. [en línea]. Boletín N° 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET). París. 2010. Disponible en URL: cea.ucr.ac.cr/CTC2010/attachments/004_Morin,%20Edgar%20-%20Sobre%20la%20interdisciplinariedad.pdfwww - Fecha de consulta: 13 de agosto del 2010.

NADOROWSKY, Mariano; BRAILOVSKY, Daniel. *Dolor de escuela*. Prometeo Libros. Buenos Aires. 2006.

NUÑEZ, Claudio; LUCARELLI, Elisa; VEIRAVÉ, María Delfina. “La formación continua de profesores. Percepciones de los formadores de formadores y modelos de formación subyacentes”. [en línea]. 2003. Disponible en URL: <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt/2003/comunicaciones/cyt.htm> - Fecha de consulta: 11 de julio del 2012.

NUÑEZ, Violeta. (2005) *Capítulo 1: El vínculo educativo*. En: Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la psicología social y del psicoanálisis. Hebe, Tizio (Compiladora). Gedisa. Barcelona.

PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar*. Editorial Colihue. Buenos Aires. 2010.

PAVIGLIANITI, Norma. *Neo-conservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Libros del Quirquincho. Buenos Aires. 1991.

PENNAC, Daniel. *Mal de escuela*. Editorial Mondadori. Barcelona. 2008.

PEREYRA PÉREZ, Zulay. “Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta”. *Revista Electrónica Educare*. [en línea] XV (Enero-Junio). 2011. Disponible en URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003> ISSN - Fecha de consulta: 8 de julio de 2014.

PÉREZ, Ángel; GIMENO SACRISTÁN, José. Málaga. “Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre el profesor al pensamiento práctico. Infancia y aprendizaje”. [en línea] Nro. 42; pp. 37-63. 1988. Disponible en URL: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48302 - Fecha de consulta: 11 de julio del 2012.

PÉREZ RUBIO, Ana María; BUTTI, Federico. “Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores”. *Revista Iberoamericana de Educación*. [en línea] (ISSN: 1681-5653). Nro. 43/6. 15 de agosto de 2007. Universidad Nacional del Nordeste. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en URL:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/1807Rubio.pdf> - Fecha de consulta: 11 de julio del 2012.

PERRENOUD, Philipp. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Editorial Morata. Madrid. 2008.

PIAGET, Jean. *Seis estudios de psicología*. Biblioteca Ariel, Sudamericana Planeta. Buenos Aires. 1988.

PINI, Mónica. *La Escuela Pública que nos dejaron los noventa. Discursos y prácticas*. UNSAM de Universidad Nacional de General San Martín. Buenos Aires. 2008.

PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana y MARTÍN DEL POZO, Rosa. “Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las Ciencias”. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*. Volumen 15. N° 2. 1997. (pp. 155-171).

PORTA, Luis. (2008) *Capítulo 12: A propósito del artículo de Dermeval Saviani (1982): “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina”*. En: Educación y pobreza: alumnos, docente e instituciones. Susana, Carena. EDUCC. Editorial Universidad Católica de Córdoba. Córdoba.

POSTIC, Marcel. *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Edición Narcea. Madrid. 2000.

POTTS, P. (2010) *Capítulo: El lugar de la experiencia en investigación en educación comparada*. En: Educación comparada. Enfoques y métodos. BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Compiladores). Editorial Granica. Buenos Aires.

POZO, J. I. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata. Madrid. 1999.

PRUZZO DE DI DIPEGO, Vilma. *La transformación de la Formación Docente*. Editorial Espacio. Buenos Aires. 2002.

PRUZZO DE DI PEGO, Vilma. “Módulo Didáctica”. [en línea] Universidad Nacional de La Pampa. Disponible en URL: <http://es.scribd.com/doc/30829677/modulo-2-2010> - Fecha de consulta: 3 de abril de 2010.

RITZER, George. *Teoría sociológica contemporánea*. McGraw-Hill. Madrid 1993. Traducido de la tercera edición en inglés de Contemporary Sociological Theory.

RIVAS, Axel. “Informe Jurisdiccional sobre la Provincia de Corrientes”. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). [en línea]. 2003. Disponible en URL: <http://www.cippec.org/proyectorprovincias/corrientes> - Fecha de consulta: 12 de junio del 2009.

RIVAS, Axel. *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Editorial Granica y Universidad de San Andrés. 2004.

RIVAS, Axel; VERA, Alejandro; BEZEM, Pablo. “Radiografía de la Educación Argentina”. [en línea]. 2010. Ed. Fundación Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPECC). Fundación Arcor. Fundación Roberto Noble. Buenos Aires. Disponible en URL: <http://www.cippec.org/files/documents/Libros/Radiografia-edu.pdf> - Fecha de consulta: 9 de agosto del 2012.

ROCWEL, Elsie; EZPELETA, Justa. (Coordinadora). “Reflexiones sobre el proceso etnográfico”. *DIE*. [en línea]. Volumen 2. 1987. México. Disponible en URL: http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=ROCKWELL,%20ELSIE&par=&a_ini

cial=&a final=&sesion=&formato= - Fecha de consulta: 8 de julio 2012.

RODRIGO, José María; RODRÍGUEZ, Armando; MARRERO, Javier. *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Editorial Visor Distribuciones S.A. Madrid. 1993.

SÁNCHEZ MARÍN, Francisco José; LLEDÓ CARRERES, Asunción; PERANDONES GONZÁLEZ, Teresa María. “La relación educativa en contextos de aprendizaje”. [en línea] (pp. 3-4). 2005. Alicante. Departamento de Psicología evolutiva y didáctica. Facultad de Educación. Universidad de Alicante. Disponible en URL: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19005/3/FranciscoJ.2.pdf> - Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2012.

SAUTU, Ruth. *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Ediciones Lumiere. Buenos Aires. 2003.

SAVIANI, Dermeval. “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina”. Publicado por: *Revista Argentina de Educación. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación*. Año II. N°: 3. [en línea]. (pp. 8-14). 1983. Disponible en URL: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/13_04ens.pdf - Fecha de consulta: 12 de febrero de 2015.

SIEDE, Isabelino. *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Capítulo 8: “Justicia en la escuela: reconocimiento y proyecto”*. Editorial Paidós. Buenos Aires. 2007.

SCHLEMENSON, Silvia (compiladora). WETTENGEL L.; WAID A.; ÁLVAREZ P.; CABITO S.; BO M. T.; CANTÚ G.; DI SCALA M.; MEZA A.; UNTOIGLICH G.; CIPRIANO M.; ERHART DEL CAMPO M.; KORNBLIT C. *Niños que no*

aprenden: Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Editorial Paidós Educador. Buenos Aires.2005.

SCHLEMENSON, Silvia con la colaboración de ÁLVAREZ, Patricia; CANTÚ, Gustavo y PROL, Gerardo. *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y pasadas.* Editorial Paidós Educador. Buenos Aires. 2004.

SCHLEMENSON, Silvia. *El aprendizaje: un encuentro de sentidos.* Editorial Kapeluz. Buenos Aires. 1996.

SCHLEMENSON, Silvia. *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico.* Editorial Paidós. Buenos Aires. 2001.

SCHULMAN, Lee. *Portafolios del docente: una actividad teórica.* En: Lyons, N. (compilador). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente.* Editorial Amorrortu. Buenos Aires. 2003.

SOSA TREVIÑO, Fortino; TEJADA FERNANDEZ, José. “Las teorías implícitas en la formación ocupacional y profesional.” Publicado por: *Educación 20.* [en línea]. (pp. 105-116). 1996. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Disponible en URL: http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=SOSA%20TREVI%20D1O,%20FORTINO&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato=largo - Fecha de consulta: 9 de julio de 2012.

STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet. *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Capítulo 3: “La interacción entre la teorización cualitativa y cuantitativa”.* Universidad de Antioquia. Medellín 2012.

TENTI FANFANI, Emilio. “Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas.” [en línea]. 2010. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Disponible en URL: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Investigacion_nacional_TENTI.pdf - Fecha de consulta: 8 de abril del 2014.

TENTI FANFANI, Emilio. “Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar.” [en línea]. Seminario Internacional: Sociología de la profesionalización docente. Disponible en URL: <http://www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf6> - Fecha de consulta: 12 de mayo del 2012.

TENTI FANFANI, Emilio. “Viejas y nuevas formas de autoridad docente”. *Revista Todavía*. [en línea]. (pp. 1 a 17). Año 2004. Fundación OSDE. Disponible en URL: <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html> - Fecha de consulta: 6 de julio del 2012.

TERIGI, Flavia. (2012) *Capítulo 5: La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional*. En: Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Alejandra Birgin (Compiladora). Editorial Paidós. Cuestiones de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

TIZIO, Hebe. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Capítulo: *El vínculo educativo, de NUÑEZ, Violeta*. Editorial Gedisa. Barcelona. 2005.

UDENIO, Beatriz. Cuaderno/4 CIEN del campo freudiano. Año 2001.

VAN MANEN, Max. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós Educador. Barcelona. 2010.

VAN MANEN, Max. *El tono en la enseñanza: El lenguaje de la pedagogía*. The University of Western Ontario. Canadá 2002. Traducción Roc Filella. Paidós Ibérica S.A. Barcelona. 2004.

VAN MANEN, Max y LEVERING, Bas. *Los secretos de la infancia. Intimidación, privacidad e identidad*. Editorial Paidós Educador. Barcelona. 1999.

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa. Buenos Aires. 2007.

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. *Estrategias de investigación cualitativa. Capítulo 4: La teoría fundamentada en los datos. (Grounded Theory) de Glaser y Strauss*. SONEIRA, Abelardo Jorge. Editorial Gedisa. Buenos Aires. 2007.

VOGLIOTTI, Ana. “Concepciones de la enseñanza de formadores de profesores”. [en línea]. 2004. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en URL: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/050.htm - Fecha de consulta: 11 de julio del 2012.

VOGLIOTTI, Ana; MACCHIAROLI, Viviana. “Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes”. [en línea]. 2003. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Congreso latinoamericano de Educación Superior. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en URL: http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Vogliotti%20y%20Otros.PDF - Fecha de consulta: 11 de julio del 2012.

WAID, Analía. *La función del discurso sociocultural en la constitución subjetiva*. Facultad de Psicología (UBA). Buenos Aires.

WAINERMAN, Catalina; DI VIRGILIO, María de las Mercedes (Compiladoras). *Capítulo: La investigación científica en educación de SAUTU*. En: *El quehacer de la investigación en educación*. Ediciones Manantial SRL. Universidad de San Andrés. Buenos Aires. 2010.

WITTROCK, Merlin. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Editorial Paidós. Barcelona. 1989.

ZARRABEITIA, César Héctor; GÓMEZ, Juan P. *Normalismo Regionalista. Desde Corrientes a la Quebrada de Humahuaca*. Moglia Ediciones. Corrientes. 2012.

ZELMANOVICH, Perla. “Contra el desamparo”. *Revista Enseñar Hoy*. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. 2003.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	VI
CAPÍTULO 1	11
FUNDAMENTOS QUE SUSTENTAN LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LOS PROCESOS DE LA RELACIÓN EDUCATIVA	11
1.1. INTRODUCCIÓN A LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO, DELIMITACIÓN, DEFINICIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	12
1.2. PREVISIONES SOBRE EL MARCO TEÓRICO	17
1.2.1. TEORÍAS IMPLÍCITAS.....	18
1.2.2. LAS TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA PREDOMINANTES EN LA ACTUALIDAD	29
1.2.3. REVISIÓN HISTÓRICA DE LOS VÍNCULOS ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS	36
1.2.4. LAS TRADICIONES EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE	40
1.2.5. LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....	44
1.2.6. LA RELACIÓN EDUCATIVA SEGÚN DIVERSOS ENFOQUES	47
CAPÍTULO 2	100
ESTADO DE LA CUESTIÓN	100
2.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN: SITUACIÓN ACTUAL DE LOS PROCESOS VINCULADOS A LA RELACIÓN DOCENTE ALUMNO	101
2.2. PRECISIONES ACERCA DE LA IMPORTANCIA DEL TEMA EN LA REGIÓN.....	110
2.3. PRECISIONES ACERCA DEL CONTEXTO	113
2.3.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES DESDE EL CAMPO DE LA POLÍTICA EDUCACIONAL EN LA PROVINCIA DE CORRIENTES	113
CAPÍTULO 3	117
FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO	117
3.1. ACERCA DE LA COMBINACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS CUALITATIVA Y CUANTITATIVA	118
3.2. ACERCA DE LA COMPLEMENTARIEDAD DE CONOCIMIENTOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE RELACIÓN EDUCATIVA.....	121
3.3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	124

	288
3.4. ACERCA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y DE LOS DOCENTES EN LA CIUDAD DE CORRIENTES	126
3.5. FACTIBILIDAD	128
3.6. ACERCA DE LA MUESTRA.....	129
3.7. PRIMERA FASE DEL ESTUDIO: PRECISIONES SOBRE LAS ENTREVISTAS	131
3.7.1. PRECISIONES ACERCA DEL PROCEDIMIENTO DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	133
3.8. SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN: APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO. PRECISIONES ACERCA DE LA MUESTRA	138
3.8.1. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS CUANTITATIVO.....	140
CAPÍTULO 4	142
TRABAJO DE CAMPO	142
4.1. ANÁLISIS INTERPRETATIVO A PARTIR DE LAS ENTREVISTAS	143
4.1.1. EL MEDIO SOCIAL. RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA.....	144
4.1.2. LA PEDAGOGÍA VERSUS CONTENCIÓN SOCIAL Y PSICO AFECTIVA	150
4.1.3. ACERCA DEL ROL MATERNO EN LA DOCENCIA Y EL SENTIDO RELIGIOSO EN LA TAREA DOCENTE	153
4.1.4. CARACTERÍSTICAS DE LA RELACIÓN DOCENTE. EL LUGAR DE LOS AFECTOS, LOS PREMIOS-CASTIGOS Y LAS NORMAS	157
4.1.5. HOMOGENEIDAD VERSUS HETEROGENEIDAD.....	162
4.1.6. FORMACIÓN DOCENTE.....	164
4.2. ACERCA DE LA SÍNTESIS DE CREENCIAS UTILIZADAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO	166
4.3. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LAS TEORÍAS PREDOMINANTES DISCRIMINANDO PORCENTAJES	169
TABLA 1:	170
GRÁFICO 1:	171
TABLA 2:	171
GRÁFICO 2:	172
TABLA 3:	172
GRÁFICO 3:	173

	289
4.3.1. PRIMER GRUPO DE ENUNCIADOS VINCULADOS A LAS TEORÍAS: TRADICIONAL Y TECNOLÓGICA	174
TABLA 4:	184
GRÁFICO 4:	185
TABLA 5:	186
GRÁFICO 5:	187
4.3.2. SEGUNDO GRUPO DE ENUNCIADOS VINCULADOS A LAS TEORÍAS ACTIVA Y CONSTRUCTIVISTA	188
TABLA 6:	195
GRÁFICO 6:	196
TABLA 7:	197
GRÁFICO 7:	198
4.3.3. TERCER GRUPO DE ENUNCIADOS VINCULADOS A LA TEORÍA HUMANISTA.....	199
TABLA 8:	213
GRÁFICO 8:	214
TABLA 9:	215
GRÁFICO 9:	216
TABLA 10:	217
GRÁFICO 10:	218
4.4. ACERCA DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE QUE MANIFIESTAN LOS DOCENTES DE PRIMER GRADO DE LA CIUDAD DE CORRIENTES	218
ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LAS NECESIDADES DE FORMACION DOCENTE:	221
CUADRO 11:	222
TABLA DE PORCENTAJES DE LAS DIMENSIONES QUE COMPONEN LAS RESPUESTAS EN RELACIÓN A LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN EN RELACIÓN A LOS VÍNCULOS ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS.....	222
GRÁFICO 11:	223
GRÁFICO DE BARRAS PARA VISUALIZAR LOS PORCENTAJES RESPECTO DE CADA DIMENSIÓN QUE CONFORMAN LAS RESPUESTAS A LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL CAMPO DE LOS VÍNCULOS ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS	223
4.4.1. NECESIDADES DE FORMACIÓN, PRIORIDADES, SIMILITUDES Y DIFERENCIAS	224

	290
CONCLUSIÓN	227
RECOMENDACIONES FINALES SOBRE EL VÍNCULO EDUCATIVO	239
ANEXO	244
I. AUTORIZACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CORRIENTES – (Nro. 320-6-3-1572-13)	245
II. MAPA DE DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS DE LA MUESTRA Y TABLA DE CONTINGENCIA.....	247
TABLA DE CONTINGENCIAS	248
III. INSTRUMENTO DE APLICACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELAS DE CORRIENTES CAPITAL	249
IV. DATOS TABULADOS DEL INSTRUMENTO DE APLICACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELAS DE CORRIENTES CAPITAL	254
IV. I. DATOS TABULADOS DE LOS VEINTIÚN (21) ENUNCIADOS DEL INSTRUMENTO DE APLICACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELAS DE CORRIENTES CAPITAL	255
IV. II. NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL INSTRUMENTO DE APLICACIÓN PARA DOCENTES DE ESCUELAS DE CORRIENTES CAPITAL FORMULADAS DE ACUERDO A LA ANTIGÜEDAD DE LAS DOCENTES Y POR ESCUELA	258
V. CRONOGRAMA TENTATIVO	264
BIBLIOGRAFÍA	267
ÍNDICE	287

