



**UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS**  
**ESCUELA DE EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Tesis de Maestría**

**Reconocimiento y autoridad:**

**Texturas contemporáneas de las relaciones pedagógicas**

**Gabriela García Tavernier**

.....

**Director: Dr. Daniel Brailovsky**

**Buenos Aires, Julio 2019**

**Agradecimientos:**

A la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés por esta oportunidad de crecimiento y desarrollo profesional y personal, especialmente a Ángela Aisenstein.

A mi Director de Tesis, Daniel Brailovsky, por su modo de utilizar y trabajar las palabras. Su forma de dialogar con los autores, su riqueza de análisis y amplitud de miradas hicieron de su guía y acompañamiento, un privilegiado proceso de escritura.

A Mercedes Di Virgilio, guía y mentora, por acompañarme en la construcción de los instrumentos de recolección de datos.

A Estanislao Antelo, por compartir una biblioteca personal y profesional.

A Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti, por su mirada sobre “Evaluación y Retroalimentación” que me ayudó a focalizar sobre la temática.

A mi familia, mis padres y Adolfo, en quienes me inspiré para iniciar este camino; Martín, Francisco, Loli, Agustín y Nacho, compañeros especiales en la ruta de la vida; y mis nietos Mora, Andino, Sara y Amaru, nuevas promesas de reconocimiento.

A mi hijo Nacho, por ayudarme a transcribir y visualizar “la voz de los alumnos”.

Universidad de  
**San Andrés**

## ÍNDICE GENERAL

<b>CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN</b>	Pág. 1
1.1. Planteo del problema	
1.2. Reseña de la Investigación	
<b>CAPÍTULO 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	Pág. 14
2.1. Objetivos General y específicos	
2.2. Estructura	
2.3. La Institución educativa	
2.4. Estado del Arte	
2.5. Reflexiones teóricas	
<b>CAPÍTULO 3. CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO</b>	Pág. 33
3. 1. Una sociedad líquida. Transformaciones en la sociedad.	
3. 2. La evolución del Individualismo	
3. 3. Contexto educativo: La crisis del paradigma educativo	
3. 4. Cambios en el paradigma	
3. 5. ¿Crisis o transformación?	
3. 6. ¿Es posible que “el declive de la institución” implique la desaparición de la escuela?	
Recapitulación y síntesis	
<b>CAPÍTULO 4. RECONOCIMIENTO</b>	Pág. 70
4. 1. Conceptos y recorridos teóricos	
4. 2. Reconocimiento y respeto	
4. 3. Reconocimiento, cuidado y las reglas del buen distanciamiento	
4. 4. Reconocimiento y politización	

#### 4. 5. Reconocimiento y compromiso

Recapitulación y síntesis

### **CAPÍTULO 5. AUTORIDAD**

Pág. 94

#### 5. 1. Conceptos teóricos: tipologías y prácticas

#### 5. 2. Planteos sobre el ejercicio de autoridad. Distinción entre autoridad y poder

#### 5. 3. Autoridad y autonomía

#### 5. 4. Autoridad y miedo/castigo/humillación

#### 5. 5. Autoridad y responsabilidad

#### 5. 6. Autoridad, igualdad e ignorancia

Recapitulación y síntesis

### **CAPÍTULO 6. RECONOCIMIENTO Y AUTORIDAD: LAS RELACIONES VINCULARES EN EL AULA**

Pág. 113

#### 6. 1. La autoridad como relación

#### 6. 2. La construcción social de la autoridad en el aula y la escuela

#### 6. 3. Reconocimiento y autoridad: conceptos vinculados y vinculares

#### 6. 4. Contexto social actual: las relaciones vinculares en la vida escolar

#### 6. 5. El *rappor*ta en la enseñanza

#### 6. 6. Posibles riesgos en el vínculo docente-alumno

#### 6. 7. La construcción de confianza en las relaciones pedagógicas

#### 6. 8. Reconocimiento y autoridad: un vínculo relacional

Recapitulación y síntesis

### **CAPÍTULO 7. UNA RELACIÓN CON “PEROS”**

Pág. 133

#### 7. 1. Los alumnos y el rol de autoridad

- ¿Cómo describen los docentes su relación con los alumnos?
- ¿Conocer el nombre de los alumnos... “demanda” o “expectativa entrañable”?
- Saber algo de su historia... ¿Qué produce ese conocimiento?

- ¿Cómo creen los docentes que se ganan el reconocimiento de los alumnos?
- ¿Qué creen los docentes que valoran los estudiantes?
- ¿Se sienten reconocidos los docentes como autoridad en la actualidad?
- ¿Qué valoran los docentes de sus alumnos?
- “Los alumnos del medio”

## 7. 2. Las clases

- Tomar la temperatura matutina... ¿un ritual de reconocimiento diario?
- Recuperar el conocimiento previo del alumno en clase... ¿realidad de aula o teoría idealizada?
- Participación de los alumnos: Enriquecimiento mutuo y aprendizaje vs aburrimiento y sueño.
- El respeto entre pares como prioridad.

## 7. 3. Evaluación, retroalimentación y reconocimiento

- La Evaluación y retroalimentación como posible “práctica de reconocimiento”
- ¿Se consideran las actitudes de los alumnos al decidir las notas académicas?
- Reconocimiento de logros extra-académicos
- ¿Qué piensan los docentes de la Evaluación? ¿Para qué sirve evaluar?
- Tipos y frecuencia de Evaluaciones que se ponen en práctica en clase
- Los tiempos de entrega de las evaluaciones como prioridad
- La comunicación de resultados... “esperen, no lo tiren, miren lo que escribí”
- Los resultados de las evaluaciones. Propuestas y actividades a partir de los resultados de las pruebas
- Observaciones de clase: La Evaluación y retroalimentación como posible “práctica de reconocimiento”:
  - a) Retroalimentación Individual
  - b) Retroalimentación Grupal e Individual
  - c) Retroalimentación de a Pares Pedagógicos

## 7. 4. Las relaciones vinculares en el aula

- El respeto como condición del “vínculo relacional” entre docente y alumno: “Yo no soy tu amigo”.

- ¿Hace falta reconocer a los alumnos para enseñar?
- Respeto y reconocimiento: una dupla indisoluble
- El reconocimiento institucional

## **CAPÍTULO 8. LA VOZ DE LOS ALUMNOS**

Pág. 225

8. 1. Introducción al rol de alumno
8. 2. El reconocimiento desde la mirada del alumno
8. 3. ¡Ganarse el reconocimiento del docente... a toda costa!
8. 4. La “reconocibilidad” del rol del alumno
8. 5. Atributos del “profesor valorado”
8. 6. Reconocer y recrear las formas de autoridad en la actualidad
8. 7. El reconocimiento como valor

## **CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES**

Pág. 258

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Pág. 276

## **ANEXOS**

Pág. 288

### ANEXO I: Instrumentos de recolección de datos

I.A Guía de entrevista semiestructurada a profesores

I.B Cuestionario auto administrado con los alumnos

I.C Planilla de observación de clase

### ANEXO II: Datos Entrevistas semiestructuradas

### ANEXO III: Datos Observaciones de clase

### ANEXO IV: Cuestionario auto administrado: Gráficos de preguntas cerradas a alumnos

# CAPÍTULO 1

## INTRODUCCIÓN

### 1.1. Planteo del problema

Frente a los desafíos que plantea el cambio de paradigma en el ámbito de la educación (Aguerrondo, 2002, Aguerrondo y Vaillant, 2014) la cuestión del reconocimiento y su vínculo con la autoridad, merece ser replanteada tanto práctica como teóricamente a fin de poder dar nuevas respuestas a las problemáticas educativas. El reconocimiento, con las nociones centrales que implica, tanto del docente como del alumno, es uno de los aspectos que pareciera ser desatendido en el contexto de la relación educativa en la actualidad. Por lo tanto, el problema que orienta esta investigación está focalizado en las relaciones pedagógicas entre el docente y el alumno, puntualmente el vínculo entre el reconocimiento y las concepciones y el ejercicio de la autoridad en el marco de la crisis del paradigma educativo actual.

Actualmente se habla de una crisis y cambio de paradigma en el ámbito educativo, que amerita preguntarnos para empezar, qué entendemos por paradigma? De acuerdo con el enfoque de Khun (1971), un paradigma consiste en el conjunto de prácticas que definen una disciplina científica durante un período de tiempo. Este concepto aplicado al ámbito educativo ha sido definido como el “conjunto de formas educativas institucionalizadas y de teorías acerca de la acción político-educativa y pedagógica” (Braslavsky, 2004 en Ruiz Berrio, 2005).

En cuanto a la idea de crisis, existen distintos enfoques que hacen hincapié tanto en la idea de cambio radical como en la de transformación. En ese sentido Dubet (2006) habla de una “descomposición” de elementos y representaciones que las instituciones educativas solían representar. Los valores han perdido su unidad, la vocación choca contra las exigencias de eficacia profesional. Para Dubet, la “decadencia” del programa institucional es una larga “mutación” y no sólo una crisis. Por su parte, Fullan (1993) resalta que los sistemas no cambian por sí mismos sino que son los individuos los que los modifican. Este estado de “desorden y turbulencia” (Fullan, 1993) plantea desafíos importantes para el vínculo entre docentes y alumnos. Los cambios pueden ser de distinto tipo: “reforma, novedad, transformación o innovación” (Aguerrondo, 2002), lo

cierto es que se trata de algo nuevo que exige un diagnóstico y una transformación del paradigma educativo. De esa manera, cuando se hace imprescindible incluir nuevos elementos para comprender el problema, se cambian las reglas de juego, y por lo tanto se hace necesaria esa transformación de paradigma (Aguerrondo, 2002).

En definitiva, no hay acuerdo sobre la dirección que puede tomar esta crisis. Se habla de crisis o desaparición de la autoridad (Arendt, 2003; Renaut, 2004), transformación de la autoridad (Antelo, 2005; Diker, 2007), recreación de la autoridad (Greco, 2007a), autoridad ejecutora de una *performance* (Fanfani, 2009; Pierella, 2014a); ruptura de los ideales clásicos en los cuales los docentes fueron formados (Dubet y Martuccelli, 1998), la tendencia cultural al “empoderamiento” de los adolescentes (Dubet, 2006; Tedesco y Fanfani, 2002), el declive de las instituciones recién descritos (Dubet, 2006), en otras palabras, se plantean los desafíos de la educación actual (Tedesco y Fanfani, 2002).

Es en este contexto que nos concentraremos en los conceptos de reconocimiento y autoridad y el vínculo que se da entre ellos en la situación de enseñanza. La idea de reconocimiento hace referencia a la importancia de “volver a conocer o conocer con profundidad”<sup>1</sup>. El reconocimiento se entiende como la relación constitutiva del ser humano que es social, asimétrica que consiste en la prueba de la existencia de un otro (Torodov, 2008). El reconocimiento implica un ver al otro y un actuar en consecuencia, a partir de constatar su existencia (Sennett, 2003), es lo que sucede desde los primeros momentos de nuestra vida, el niño comprende que “me miran, por lo tanto, yo existo” (Todorov, 2008: 103). El reconocimiento se da en dos etapas: “reconocimiento y confirmación”. Esta última sólo puede tener lugar si el reconocimiento ya se ha realizado. Esta distinción es esencial, ya que podemos ser indiferentes a la opinión que los otros tienen de nosotros pero no podemos permanecer insensibles a una falta de reconocimiento de nuestra existencia misma (Todorov, 2008). En el marco de la relación docente-alumno, el reconocimiento implica dos momentos: el del reconocimiento del alumno, en su existencia y singularidad, por parte del docente, pero al mismo tiempo, el del reconocimiento de la autoridad por parte del alumno.

---

<sup>1</sup> El término reconocimiento viene del latín, formada del prefijo re- (repetición, intensidad), la palabra cognoscere (conocer), más el sufijo -mento (medio, instrumento, modo). Diccionario de la Real Academia Española.

Por otra parte, el concepto de autoridad refiere etimológicamente a la idea de aumentar, promover, hacer progresar. Autoridad significa una relación -entre agente y paciente-, un fenómeno esencialmente social y no individual, se manifiesta exclusivamente a través del movimiento, el cambio y la acción (Kojève, 2005). Pero también implica una alternativa a la fuerza, a la coacción (Carter, 1980), ya que entendemos por ella la fuerza ejercitada o capaz de ser ejercitada con la aprobación general de quienes están interesados en ello. Esto se vincula con la idea de legitimidad, ya que la autoridad tiene un carácter legítimo, es decir, toda autoridad es necesariamente reconocida (Kojève, 2005). Es por ello que entenderemos en esta investigación a la autoridad como una relación, a. alternativa a la violencia, b. social, c. cambiante, d. creadora y e. legítima.

Todo esto será analizado en el marco de la experiencia en el aula, entendiendo por tal las relaciones, representaciones, prácticas, rasgos, que se dan en la cotidianidad escolar dentro del aula. Esto deja afuera todas las representaciones y prácticas que se den, por ejemplo, en los períodos de recreo o en actividades comunitarias.

Existe una amplia bibliografía acerca del concepto de autoridad en general y de la autoridad en el marco educativo, en particular, así también como de la idea de reconocimiento. Tal vez algunos de los desarrollos más importantes sobre el tema se encuentren en la obra de Alexandre Kojève, Richard Sennett, Hannah Arendt, Tzvetan Todorov, Paul Ricoeur y Nancy Fraser. Estos autores analizan distintos aspectos de la autoridad y del reconocimiento, aunque no se concentran de manera directa en la problemática educativa.

Kojève (2005), resalta la dimensión de la legitimidad de la autoridad, desde su punto de vista, toda autoridad tiene un carácter legítimo, es decir, toda autoridad es necesariamente reconocida. Consecuentemente “ejercer una autoridad no sólo no es lo mismo que emplear la fuerza (la violencia), sino que ambos fenómenos se excluyen mutuamente. (...) No hay que hacer nada para ejercer la Autoridad” (2005: 38). Sin embargo, esta autoridad no es algo que permanece eternamente en el tiempo, sino que es, en su esencia, perecible.

Frente a los cambios que puede sufrir la autoridad, Sennett (1982) aporta una tipología de modelos de autoridad existentes en la sociedad moderna. Distingue dos formas extremas: el paternalismo (un poder ejercido en bien de otros); y autonomía (una autoridad que no pretende cuidar a nadie y que surge como consecuencia del individualismo del siglo XIX). Lo interesante, es que de este último modelo, distingue cuatro facetas: 1. La relación de la autoridad con la disciplina; 2. El vínculo que se establece entre una persona autónoma y un subordinado; 3. La influencia que ejerce una autoridad autónoma; y 4. La autonomía y la creencia en la libertad. Estos modelos y facetas, pueden ser fácilmente pensados en el ámbito de la educación, y en particular, como veremos, de la experiencia en el aula.

Con respecto a la autonomía, Sennett (2003) ahonda sobre la idea de conceder autonomía a un otro utilizando los puntos de vista de Bowlby y Winnicott quienes iluminan un elemento decisivo en el tratamiento respetuoso de los demás: la concesión de autonomía a los otros. El autor remarca que esta concesión de autonomía no es fija ni irrevocable, y que se renueva constantemente en la vida subjetiva, se pierde y se gana en la medida que las condiciones sociales cambian.

Arendt (2003), por su parte, se concentra en lo que se ha dado a llamar la crisis de autoridad en las sociedades modernas. Si bien encuentra el origen de esta crisis en la política, cree que su síntoma más significativo, se ha expandido a áreas como la de la crianza y la educación de los niños. Asimismo, vincula fuertemente la autoridad política con la educativa, ya que cree que el modelo de autoridad en la educación, ha sido aprovechado también por una gran variedad de formas autoritarias de gobierno para copiar sus prácticas y ejercicio.

Por otro lado, se podría decir que el problema de la autoridad se vincula frecuentemente con el tema del poder. Así, Arendt (2003) llama la atención sobre la dificultad que se plantea para distinguir ambos conceptos. Para la filósofa, la autoridad siempre demanda obediencia y por este motivo es corriente que se la confunda con cierta forma de poder o de violencia. Sin embargo, la autoridad excluye el uso de medios externos de coacción, ya que precisamente se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa. De esa manera, autoridad y poder “no son equivalentes” y de hecho, son excluyentes (2003: 147).

En el mismo sentido Dubet (2006) habla del divorcio entre poder y autoridad que tiene lugar en nuestros días. Mientras que por un lado los aparatos escolares tienen mucho poder y predicamento sobre la sociedad, por otro, parecieran haber perdido legitimidad y reconocimiento: “el docente y el médico deben construir su propia influencia a partir de sus recursos y de su destreza para ejercer dentro del juego de las organizaciones cada vez más complejas; esa autoridad ya no les está garantizada como un componente del estatuto y de su vocación” (2006: 80).

En cuanto al concepto de reconocimiento es el mismo Kojève (2005) quien señala su vínculo con el de autoridad y llega a afirmar que “la autoridad y el ‘reconocimiento’ de la misma no son más que una sola cosa” (2005: 58). Para él, si bien no hay que confundir el nacimiento de la autoridad con los signos exteriores de su reconocimiento, es cierto que esta sólo existe en la medida en que es reconocida.

Para perplejidad de Ricouer (2005), la ausencia de una teoría del reconocimiento digna de ese nombre motiva su meticulosa investigación. Parte de retomar un detallado recorrido semántico de tiempos anteriores, y nos recuerda la polisemia del concepto, para luego focalizar y profundizar en tres estudios: “El reconocimiento como identificación”, “Reconocerse a sí mismo”, y finalmente, “El reconocimiento mutuo”. En este recorrido nos invita a conocer y comprender la relevancia y magnitud del reconocimiento, tomando como primera acepción filosófica el binomio identificar/distinguir, luego el reconocimiento de sí, y con el nombre de reconocimiento mutuo, la identidad alcanza un punto destacado: “la que exige ser reconocida es, sin duda, nuestra identidad más auténtica, la que nos hace ser lo que somos” (2005: 31).

Todorov (2008) afirma que Rousseau es el primero en formular una nueva concepción del hombre como un ser que “necesita de los otros”. La innovación de Rousseau consistiría en destacar la necesidad del hombre de ser mirado, lo que él llama, la necesidad de consideración. Así, para Rousseau la sociabilidad no sería un accidente ni una contingencia, sino la definición misma de la condición humana. En su análisis sobre el reconocimiento, Todorov recoge, de alguna manera, esta idea de Rousseau, ya que comprende que lo que distingue al ser humano de otros seres vivos es su sensibilidad social, es decir, su facultad de ligar su afecto a seres que le son extraños.

Capacidad que representa la fuente de las virtudes y vicios del hombre, “de sus desdichas incesantes y de su endeble felicidad” (2008: 34).

Además, es importante señalar que para Todorov el reconocimiento es una relación asimétrica: alguien otorga el reconocimiento y un otro lo recibe, pero los dos roles no son intercambiables. El primer reconocimiento que recibe el niño viene de los seres que son jerárquicamente superiores, sus padres o tutores. Más adelante, ese papel es retomado por otras instancias a las cuales la sociedad les encarga esa función de sanción, sus maestros, profesores; empleadores, directores o jefes. Así, reconocimiento y autoridad se tocan. Tampoco puede ignorarse el reconocimiento que viene de inferiores, porque “el profesor es confirmado en su sentimiento de existir por los alumnos que dependen de él” (2008: 120). De este modo, el reconocimiento se vincula con la idea de reciprocidad. Se trata de la asignación de turnos/roles. La palabra que le dirigimos al otro testimonia nuestra presencia pero simultáneamente establece la suya, reconoce la discontinuidad y al mismo tiempo la semejanza de nuestros discursos.

Sennett (1993) sigue esta misma línea, cuando habla de la reciprocidad del reconocimiento. El autor plantea que el concepto de reconocimiento se presenta de alguna manera, desarrollado por la idea de reciprocidad, es decir de mutualidad. “El ser humano completo ‘sólo es en cuanto se lo reconoce’. Esto entraña el ‘movimiento de reconocimiento [mutuo]’”<sup>2</sup> (1993: 126). A su vez, Sennett (2003) enfatiza en la fundamental relación entre los conceptos de reconocimiento y respeto: “La sociedad moderna carece de expresiones positivas de respeto y reconocimiento de los demás” (2003: 13).

Todorov (2008), introduce el concepto de “paliativos” como “mecanismos que disimulan o difieren la frustración experimentada, sin remediarla verdaderamente” (2008: 132) identificando tres posibles formas de agrupamiento, lo que llama: “Obtener la sanción”, “Un reconocimiento de subordinación” y “Las renunciaciones”, para abordar posibles formas humanas para manejar el fracaso del reconocimiento. Específicamente, “un reconocimiento de subordinación” resulta de interés a la escuela en cuanto a su funcionamiento humano en lo cotidiano.

---

<sup>2</sup> Traducción propia

Ricoeur (2008) plantea que la relación entre maestro y discípulo es el modelo más perfecto de reconocimiento de la superioridad, siempre que no implique un pacto de servidumbre o de dominación, sino una alteridad moral a favor de la cual los contenidos son transmitidos por vía trans generacional. Describe esta estructura como transitoria, dinámica y se inscribe en un orden de reconocimiento recíproco. Considera que atribuir autoridad a los profesores es condición para la transmisión del conocimiento, y simultáneamente, la confianza en las posibilidades del estudiante de acceder al saber y de producir pensamiento tiende a sostener el principio de reciprocidad en el reconocimiento. El autor distingue el carácter inherente que tiene el reconocimiento en la autoridad: “La autoridad guarda algo de jerarquía, (...), entre los que mandan y los que obedecen. El reconocimiento de la superioridad es, pues, lo que atempera la dominación al distinguir de la violencia pero también de la persuasión” (2008: 89).

Fraser (2000), desde una perspectiva crítica y feminista, cuestiona el enfoque habitual de la política de reconocimiento, al que llama “modelo de la identidad”. La autora critica ese modelo porque termina convirtiéndose en un vehículo de la falta de reconocimiento, al reificar la identidad de grupo oculta la política de la identificación cultural. Su propuesta es la de considerar al reconocimiento como una cuestión de “status social”, es decir, que lo que debe ser reconocido no es la identidad específica de grupo sino el status de los miembros individuales como plenos participantes en la interacción social. Así, la falta de reconocimiento, no es desprecio ni deformación de la identidad de grupo, sino “subordinación social” (2000: 61), es decir, imposibilidad de participar como igual en la vida social.

Habiendo hecho este breve recorrido a modo de introducción a la temática, retomamos el planteo inicial, la importancia de focalizar la mirada en la reciprocidad entre los conceptos de reconocimiento y autoridad. Del mismo modo en que el concepto de autoridad conlleva sus complejidades y exige una delimitación semántica e histórica, la idea de reconocimiento se expone a la misma necesidad de atención. Reconocer al otro, es antes que nada, la capacidad de verlo, de considerarlo “como un ser humano integral cuya presencia importa” (Sennett, 2003: 17).

Pero al mismo tiempo ninguna autoridad existe como tal sin la presencia del reconocimiento del otro. Por lo tanto, este trabajo intenta ahondar en esta relación de

doble vía que exige el reconocimiento: por parte del maestro al aprendiz, y viceversa; es decir, profundizar en la articulación de ambos en el campo educativo, en lo que sería pensar un modelo ideal de relación maestro-aprendiz.

En esta relación con el otro, se plantea necesariamente el problema que generó esta indagación, el de la relación indisoluble entre reconocimiento y autoridad. El desafío de vincular ambos conceptos, lleva a concluir que la centralidad del reconocimiento como co-constitutivo de la existencia es parte de lo que le da legitimidad a la autoridad. Pero también, la autoridad, a través de su ejercicio, reconoce a otro y de esa manera le da la posibilidad de ser. Reconocimiento y autoridad son una sola cosa porque se complementan, se implican, se necesitan mutuamente para poder tener significado de existencia.

## **1. 2. Reseña de la Investigación**

El presente estudio nace de las inquietudes de la investigadora acerca de las relaciones pedagógicas entre el docente y el alumno, como potenciadores o inhibidores de los procesos de aprendizaje de los alumnos, muy especialmente en el Nivel Secundario. No se excluye la problemática a los otros niveles educativos, pero podría plantearse que en menor grado por el número de docentes que implica, pero no necesariamente.

### **Experiencia Educativa**

A modo de breve relato, se considera el recorrido de la investigadora en cuanto a experiencia educativa que incluye prácticas de aula, focalizadas en la Evaluación y retroalimentación; desde la gestión, la Observación de las relaciones pedagógicas particularmente; y posteriormente, como alumna, la Especialización y Maestría en la Universidad de San Andrés, el descubrimiento y análisis de variedad de autores, recorrido que da lugar a cuestionamientos e interrogantes que oficiaron de disparador al presente estudio.

- Práctica de aula: Evaluación y retroalimentación

La experiencia en el aula como profesora incluye un trabajo sistemático de retroalimentación de trabajos y evaluaciones, de trabajo constructivo sobre el error, implementada como forma de reconocimiento de cada alumno, al intuirlo como una parte constitutiva y necesaria del proceso de aprendizaje. Así, surgen las primeras preguntas e inquietudes: ¿Es el reconocimiento y la valoración un posible camino de construcción de relaciones vinculares basados en la confianza mutua? ¿Qué lugar tiene este reconocimiento en lo vincular sobre los aprendizajes? ¿La retroalimentación individual y grupal propicia aprendizajes? ¿Es posible propiciar una retroalimentación entre pares desde el respeto? Las prácticas en el aula marcan los primeros pasos de un camino de preguntas focalizadas en las relaciones vinculares y su correlación con el aprendizaje.

- La Observación de las relaciones pedagógicas desde la Gestión

La valiosa experiencia como docente inspira luego a la investigadora a querer observar y profundizar sobre estos aspectos desde la Gestión. Entre otras funciones, la Observación de infinidad de experiencias de aula parecieron mostrar que lo vincular era un vehículo potenciador o inhibidor de aprendizaje. Para sorpresa del investigador, con profesores altamente capacitados parecía no haber aprendizaje: ¿Por qué hay aprendizaje en algunas aulas y no en otras cuando se “dicta clase”? ¿Cómo es percibida la autoridad pedagógica por docentes y alumnos? ¿Qué lugar tienen las relaciones vinculares sobre los aprendizajes? En relación al ejercicio de la autoridad, ¿cuándo y por qué una autoridad es reconocida por los alumnos? ¿Qué rasgos y atributos la caracterizan? ¿Qué lugar tienen el reconocimiento, el respeto, la coherencia, la justicia, la confianza, la amenaza, en el vínculo? ¿El vínculo entre el reconocimiento y las concepciones y el ejercicio de la autoridad tienen un impacto sobre los procesos de aprendizaje? ¿Los docentes necesitan reconocer a sus alumnos para enseñar?

- Especialización y Maestría en UdeSA. Descubrimiento y análisis de autores

Estos primeros interrogantes por parte de la investigadora oficiaron de disparador para comenzar a pensar el presente trabajo de investigación al finalizar de cursar la

Especialización y Maestría en Educación en la Universidad de San Andrés. A partir de la lectura exhaustiva y el descubrimiento de innumerables autores, surgieron nuevos interrogantes: ¿La autoridad y el reconocimiento de la autoridad es una misma cosa? ¿Es posible que exista una autoridad sin reconocimiento? ¿La necesidad de “reconocimiento” (Todorov, 2008) y de “transparencia” (Zizek, 1998) son compatibles en el ámbito escolar? ¿Pueden coexistir simultáneamente? ¿La necesidad del “espacio donde ocultarse” Sennett (2003) puede coexistir con el derecho a ser “reconocidos”? ¿Qué sentidos tiene el reconocimiento? ¿Qué implica adentrarnos en la complejidad de la relación entre reconocimiento y evaluación? ¿Hace falta “reconocer” a los alumnos para enseñar? ¿Qué se entiende por “reconocer” a los alumnos? ¿La “invisibilidad” (Sennett, 2006) es un fantasma del funcionamiento social que llega a la escuela?

## Los capítulos

El trabajo que se presenta a continuación está estructurado en nueve capítulos. El capítulo uno, la Introducción, hace un planteo del problema a partir del cual se pregunta sobre las nociones centrales de reconocimiento y autoridad en las relaciones escolares, para intentar identificar y describir las distintas formas de ejercicio de la autoridad y las distintas formas de expresión del reconocimiento. Asimismo, se hace una breve reseña como introducción al interés y motivo de elección del tema a investigar.

El capítulo dos versa sobre los aspectos metodológicos que involucran la elección del método considerado más adecuado para abordar el objeto de este estudio, considerando dificultades, posibles obstáculos, y reflexiones. Se definen los objetivos, y se describe la intención de triangulación, un estudio que incluya la voz de los docentes, la voz de los alumnos y la observación de clase, identificando decisiones y recortes. Asimismo, incluye el Estado del Arte en cuanto a Reconocimiento y Autoridad en el ámbito educativo en este último tiempo.

El marco teórico para este estudio es abordado en los siguientes cuatro capítulos, cubriendo distintas temáticas a los fines de este estudio: el Contexto social y educativo, el desarrollo conceptual de las nociones de Reconocimiento por un lado y de Autoridad

por el otro, y finalmente la relación entre ambos, es decir lo que hace a las relaciones pedagógicas en el aula en este nuevo paradigma educativo.

Por su parte, el capítulo tres trata sobre el Contexto Social y Educativo al considerarse que la cuestión del reconocimiento y la autoridad no puede ser analizada sin tener en cuenta el contexto en el que se desarrollan las relaciones sociales que los implican. En este trabajo el análisis parte del supuesto de que los vínculos en el ámbito educativo inexorablemente se ven afectados por las particulares características del contexto social en el que se desenvuelven. Describe el contexto social de estos últimos tiempos que incluye transformaciones políticas, económicas y sociales dando lugar a cambios que abarcan no sólo las instituciones políticas y el mercado laboral, sino también la familia, el consumo, la tecnología; en otras palabras, todos los vínculos relacionales sociales. A partir de plantear ese horizonte de sentido desde donde se desarrollan estos vínculos se presentan las características que asume el paradigma educativo y sus transformaciones en la actualidad.

Es en este contexto que se estudian los conceptos de reconocimiento y autoridad y el vínculo que se da entre ellos en la situación de enseñanza. El capítulo cuatro aborda el concepto de “reconocimiento”, el “reconocimiento del otro”, describiendo sus particularidades y complejidades. Un recorrido teórico centrado en la importancia de la identificación de la existencia de un otro en el vínculo educando-educador, la idea de reconocimiento de un otro, de un reconocimiento mutuo entre docente y alumno, de reciprocidad, que se expone a una necesidad de atención y que intenta ser abordado en este apartado.

A su vez, el capítulo cinco se enfoca en el concepto de “autoridad” que conlleva sus complejidades y exige una delimitación semántica e histórica, identificando los tipos y prácticas, y describiendo lo que se comprende por “autoridad”, tanto a nivel de la sociedad en su conjunto como en el contexto de educación, planteando diversos interrogantes y cuestiones.

Siguiendo entonces la idea directriz de que autoridad y reconocimiento se coimplican, a partir de la introducción de indagaciones teóricas en relación a los conceptos de autoridad y reconocimiento, el capítulo seis se focaliza en la articulación

de ambos conceptos en el campo educativo, resaltando la reciprocidad planteada entre los conceptos de reconocimiento y autoridad, la idea de autoridad como relación, como “vínculo relacional”; en definitiva focaliza la mirada en “Las relaciones vinculares en el aula”, que también incluye posibles riesgos en el vínculo docente-alumno.

Los siguientes dos capítulos, capítulos siete y ocho, se adentran en el análisis de los resultados del trabajo de campo, que incluye una descripción, análisis e interpretación de entrevistas y cuestionarios. Indagan sobre las perspectivas y percepciones de ambos actores, tanto las visiones de los docentes como la de los alumnos, contrastando con las observaciones, y poniéndolos en diálogo entre ellos.

El capítulo siete, “Una relación con ‘peros’”, aborda y profundiza sobre las entrevistas a los docentes, armado en cuatro grandes ejes: “Los alumnos y el rol de autoridad”, “Las clases”, “Las evaluaciones y la retroalimentación” y “Las relaciones vinculares”. De esta manera, “Una relación con ‘peros’”, se focaliza en la descripción y análisis del modo que los docentes se perciben a sí mismos como autoridad, cómo la definen y qué prácticas de reconocimiento consideran que ellos ejercitan sobre sus alumnos en el aula; focaliza en las clases, puntualmente el saludo, el conocimiento previo y participación de los alumnos; las evaluaciones en relación a la retroalimentación particularmente; para cerrar con las relaciones vinculares propiamente dichas. Asimismo, a lo largo del capítulo, a modo de un proceso de triangulación, se contrasta con la observación de clase de esos mismos docentes, y la mirada de los alumnos. Un capítulo en el cual se van agrupando ideas y planteos, y a su vez identificando las particularidades de las voces desde el valor de lo singular.

El capítulo ocho, “La voz de los alumnos”, también reflejo de los resultados y análisis del trabajo de campo, aborda las respuestas de los Cuestionarios auto-administrado a alumnos. Como eje central de este capítulo, se describen y analizan los rasgos y prácticas del ejercicio de la autoridad que los alumnos reconocen de sus docentes en el aula; y asimismo, se describen y analizan las percepciones que tienen los alumnos del reconocimiento que de ellos hacen sus docentes en el aula. Partiendo de una “Introducción al rol de alumno”, se incluyen algunas temáticas que surgen de las voces de los propios alumnos: “El reconocimiento desde la mirada del alumno”; “Ganarse el reconocimiento del docente...a toda costa”, “La ‘reconocibilidad’ del rol de

alumno”, “El docente como portador de futuro...”, “Reconocer y recrear las formas de autoridad en la actualidad”, y “El reconocimiento como valor”.

Así, se consideran las miradas y percepciones de los alumnos de secundario describiendo, agrupando ideas y planteos, y a su vez identificando las particularidades de las voces desde el valor de lo individual. Simultáneamente, se van contrastando los resultados de las encuestas de los estudiantes, las entrevistas y observaciones en forma conjunta con la intención de darle continuidad a la triangulación de los resultados del trabajo de campo propuesta; y asimismo, aspirando “poner en diálogo” a docentes y alumnos.

Finalmente, en el capítulo 9, se recuperan los hallazgos más significativos, y se sintetizan en forma general tanto los argumentos presentados a lo largo de la tesis como las principales conclusiones de este estudio. Incluye asimismo un Anexo con los instrumentos de recolección, datos del trabajo de campo y gráficos correspondientes.

A modo de aclaración, se ha referido a los actores, tanto docentes como alumnos, en forma genérica, sin hacer diferenciación de género, a lo largo del proceso de escritura.

## CAPÍTULO 2

### ASPECTOS METODOLÓGICOS

#### 2.1. Objetivos General y específicos

Se han definido los siguientes objetivos:

##### **Objetivo general**

El objetivo general de esta investigación es describir y analizar las relaciones pedagógicas entre el docente y el alumno a través de las categorías de reconocimiento y las concepciones y el ejercicio de la autoridad en el Nivel Secundario de una institución privada, bilingüe de la zona norte del Conurbano Bonaerense durante el ciclo lectivo 2015.

##### **Objetivos específicos**

- a) Describir y analizar el modo en que los docentes se perciben a sí mismos como autoridad, cómo la definen y qué prácticas de reconocimiento consideran que ellos ejercitan hacia sus alumnos en el aula.
- b) Describir y analizar qué rasgos y prácticas del ejercicio de la autoridad de los docentes en el aula, son reconocidos por los alumnos.
- c) Describir y analizar las percepciones que tienen los alumnos del reconocimiento que de ellos hacen los docentes en el aula.
- d) A partir de la observación, contrastar, analizar y comprender las manifestaciones del reconocimiento y su relación con el ejercicio de la autoridad en el aula.

##### **Hipótesis**

A partir del problema planteado se proponen las siguientes hipótesis:

- a. La actual “crisis/transformación” de autoridad en la escuela se vincularía a la insuficiencia de reconocimiento en la relación docente-alumno.
- b. El reconocimiento y la confirmación del alumno potencian tanto las capacidades cognitivas de éste como las capacidades instructivas del docente.

- c. La retroalimentación de la evaluación es una posible “práctica de reconocimiento” en el Nivel Secundario.
- d. Existe una tensión entre los enunciados (concepciones y percepciones) acerca de la autoridad y las prácticas de la autoridad.
- e. El reconocimiento juega un papel de importancia tanto en el fortalecimiento de la identidad/autoestima del alumno como en su autonomía.

## 2.2. Estructura

La investigación llevada a cabo se enmarca dentro del objetivo general de describir y analizar, desde un diseño mixto (Creswell, 2005) y de carácter descriptivo, el vínculo entre el reconocimiento y las concepciones y el ejercicio de la autoridad en la relación docente-alumno en la actualidad, en una institución de *elite* del conurbano bonaerense.

Para empezar, nos preguntamos: ¿por qué se elige mirar adentro de una escuela? La investigación de Dussel, Brito y Nuñez (2007) nos dice claramente que se manifiesta una marcada diferencia entre la mirada que tienen los expertos, los responsables de la administración del Estado que no concurren a la escuela secundaria todos los días y la mirada de los alumnos y docentes que van a la escuela diariamente. No se tiene constatación de los otros niveles del sistema educativo, pero las conclusiones de esta investigación, para sorpresa de los propios investigadores, es que en el Nivel Secundario la evaluación sufre un “giro dramático” (Onetto, 2011b) cuando se pregunta a los actores internos, no a los expertos, que es el motivo de la elección de esta modalidad de estudio: focalizar en las miradas y percepciones de tanto alumnos como docentes desde la perspectiva de cada uno, y por el otro, observarlos interactuar en la cotidianeidad de la vida escolar. Así, la primera decisión fue elegir mirar la escuela como foco de estudio, y en particular el aula.

De la misma manera, la elección de los instrumentos de recolección implicó un proceso de estudio, análisis y finalmente de toma de decisiones priorizando poder llevar a cabo una triangulación, aun considerando la envergadura de un trabajo de campo tan amplio y variado. Los instrumentos de recolección utilizados fueron: entrevistas,

cuestionarios y observaciones de clase para cubrir cada uno de los objetivos específicos propuestos. Por un lado, se llevaron a cabo entrevistas con los docentes, como un intento por aproximarse al modo en que los docentes se reconocen a sí mismos como autoridad en la actualidad, a comprender sus perspectivas, concepciones y percepciones acerca de la autoridad y del ejercicio del reconocimiento del alumno en el aula. Por otro lado, a partir de cuestionarios con los alumnos, se intenta por un lado, describir los rasgos y prácticas que los alumnos reconocen de los docentes y por el otro, describir y analizar las percepciones que tienen los alumnos del reconocimiento que de ellos hacen los docentes. Finalmente, a partir de la observación, se busca contrastar y analizar las relaciones pedagógicas entre el docente y el alumno, puntualmente el vínculo entre el reconocimiento y las manifestaciones de la autoridad en la dinámica cotidiana dentro del aula.

Para esta investigación se utilizó la construcción de un diseño metodológico basado en un abordaje de tipo mixto, cualitativo y cuantitativo (Creswell, 2005; Johnson et al, 2007) con el objeto de describir los significados que tanto docentes como alumnos construyen alrededor del campo de los problemas planteados. Numerosos autores en el contexto internacional y nacional plantean que “las diferencias entre la investigación cualitativa y cuantitativa no son insondables” (Bericat, 1998; Cook y Reichardt, 1986; Sautu, 2003), “ellas son vistas como iluminando aspectos diferentes de la realidad social”. Denzig (1978), por ejemplo, “argumenta que es posible realizar distintos tipos de triangulación: la de datos, la teórica, la metodológica y la de investigadores/as”. Ambas investigaciones, tanto la investigación cualitativa como la cuantitativa, “se proponen buscar explicaciones científicas de la conducta humana; (...) aspiran a capturar el punto de vista de los individuos” (Meo y Navarro, 2009: 20).

La entrevista semi- estructurada con los docentes se utilizó para conocer su perspectiva, es decir, el modo en que se reconocen a sí mismos como autoridad. Esta herramienta sería la más adecuada porque permite la interacción cara a cara, dándole al entrevistador un tiempo limitado para establecer una atmósfera en la que el entrevistado se sienta cómodo para expresar sus sentimientos, experiencias e interpretaciones en torno a la temática discutida (Kvale, 1996 en Meo y Navarro, 2009). Kvale (1996) señala que la entrevista es “un intercambio de miradas” (“*inter view*”) entre dos

personas que se encuentran conversando acerca de un tema de mutuo interés (Kvale, 1996 en Meo y Navarro, 2009: 86).

De esta manera, en respuesta al objetivo específico (a), se llevaron a cabo entrevistas semi- estructuradas con los docentes para conocer su perspectiva. Con respecto a los objetivos específicos (b) y (c), indagar las percepciones de los alumnos, se utilizaron cuestionarios auto-administrados donde se indagó sobre sus perspectivas. Teniendo en cuenta los objetivos planteados, la pertinencia de esta modalidad de trabajo de campo que incluye a los alumnos como actores fundamentales<sup>3</sup>, está basada en la percepción de considerar a los mismos, en su rol de alumnos, como parte activa de las relaciones de reconocimiento y autoridad en la vida escolar. Se los considera actores participantes<sup>4</sup> lo cual es clave para captar los rasgos de reconocimiento y legitimidad de la autoridad de los docentes desde su mirada dentro del ámbito educativo. Asimismo, y a partir de ese rol fundamental que tienen los alumnos en el vínculo, se analizaron sus percepciones acerca de si son reconocidos por parte de los docentes y cómo.

En cuanto al objetivo específico (d), a partir de la observación, se ha intentado describir las relaciones pedagógicas entre el docente y el alumno en la práctica escolar en el aula para luego, analizarlas y contrastarlas con las percepciones de los actores. Con este fin, se seleccionaron, dentro de la escuela elegida, distintos docentes a cargo de los grupos de alumnos que completaron los cuestionarios y se observaron las relaciones pedagógicas entre el profesor y el alumno dentro del aula a través de una “guía de observación” con la intención de describir y analizar las distintas formas de reconocimiento en el aula, y las manifestaciones de autoridad y de reconocimiento de la autoridad presentes en el vínculo cotidiano. Lo relevante de esta herramienta es que permite estudiar el comportamiento al tiempo que éste ocurre; el investigador no necesita preguntar a los actores involucrados sobre su propio comportamiento y las acciones de otros, simplemente puede mirarlos hacer y decir cosas (Frankfort-Nachmias y Nachmias, 1992).

Así, se entrevista a los docentes, se pregunta a los alumnos y se observan las clases que involucran a ambos esperando poder triangular respuestas de los actores

---

<sup>3</sup> En su investigación, Milstein (2009) repasa en la diferencia de miradas y perspectivas, en relación a la de los adultos.

<sup>4</sup> Ver las siguientes investigaciones: Diker (2007), Dussel, Brito y Nuñez (2007), Aleu (2008); Montserrat (2012), Pierella (2014a).

involucrados. Campbell y Fiske (1959) introducen la idea de triangulación referida a “una operalización múltiple, en la cual más de un método es parte del proceso de validación que asegura que la variación es el resultado del fenómeno o rasgo subyacente, y no el método (ej.: cuantitativo o cualitativo)”. Fue Denzin (1978) el primero en delinear cómo triangular métodos, definiendo la triangulación como “la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno” (1978: 114).

En cuanto a la participación de los alumnos, Morrow (2008) nos dice que la ética puede ser definida como un conjunto de principios morales y reglas de conducta. En la investigación social ésta es fundamental para prevenir daños a terceros y “para promover lo bueno, para ser respetuoso y justo” (Sieber, 1993 en Morrow, 2008: 4)<sup>5</sup>. Morrow (2008) afirma que la ‘nueva’ sociología de la infancia es ahora un campo de estudio bien establecido que abarca distintas disciplinas. A partir de la perspectiva de la antropología social que plantean James y Prout (1990, 1997), utilizada por Morrow en su análisis, se ha establecido un nuevo paradigma para el estudio de la infancia, viendo a los niños “como agentes sociales activos que forman las estructuras y los procesos alrededor de ellos (...), cuyas relaciones sociales son dignas de estudio en sí mismas” (2008: 2)<sup>6</sup>.

El trabajo de campo implicando las distintas actividades arriba enumeradas se llevó a cabo durante el ciclo lectivo 2015, especialmente segundo semestre. Los instrumentos de recolección de datos<sup>7</sup> utilizados fueron: entrevistas semi- estructuradas con los docentes, cuestionarios auto-administrados a los alumnos y observaciones de clase de esos mismos alumnos y docentes. Se realizaron un total de 12 entrevistas<sup>8</sup>: 11 entrevistas a los docentes, y una entrevista a la Directora General. Estas entrevistas ocuparon un total de 7 horas, 2 minutos, 49 segundos de grabación. La muestra de entrevistas y observaciones buscó la mayor diversidad de perspectivas considerando la materia y la edad, en la franja etaria seleccionada (3º, 4º y 5º Años).

En relación a las observaciones<sup>9</sup>, se realizaron 13 Observaciones de los mismos docentes entrevistados, que ocuparon un total de 13 horas, 40 minutos. En general, y

---

<sup>5</sup> Traducción propia.

<sup>6</sup> Traducción propia.

<sup>7</sup> Ver Anexo I

<sup>8</sup> Ver Anexo II

<sup>9</sup> Ver Anexo III

especialmente en el caso puntual de 4° Año (2 divisiones), se eligió realizarlas principalmente durante los meses de octubre y noviembre sabiendo que es un momento crucial para la devolución grupal e individual de las evaluaciones finales, previo a los exámenes internacionales, punto a observar en forma particular. Particularmente 4° Año deja de asistir a clase en forma regular algunos días, no así el caso de 3° y 5° Año, que siguen dando clases con normalidad, y cuyas observaciones se llevaron a cabo hasta fin del año lectivo. Se realizaron las entrevistas de los docentes a fines de noviembre y diciembre de ese mismo año, estando varios grupos de alumnos comprometidos con exigencias de exámenes internacionales, motivo por el cual los docentes tienen mayor disponibilidad en cuanto a flexibilidad de horarios.

Cuadro N° 1: Matrícula Institución X Ciclo Lectivo 2015

Secundaria	M	F	Total
1ro A:	14	13	27
1ro B:	11	13	24
2do A:	8	10	18
2do B:	10	10	20
3ro A:	13	15	28
3ro B:	10	17	27
4to A:	9	12	21
4to B:	9	12	21
5to A:	11	8	19
5to B:	0	0	0
6to A:	7	8	15
6to B:	5	8	13
TOTAL	107	126	233

El número de alumnos que contestó el Cuestionario fue de 100 en total, distribuidos de la siguiente manera: 3A: 24 alumnos; 3B: 19 alumnos; 4A: 20 alumnos; 4B: 20 alumnos y 5A: 17 alumnos.

## 2.3. La Institución educativa

### Institución educativa seleccionada

Con respecto a la población a estudiar, esta investigación, como ya se anticipara, se realiza en una institución educativa privada bilingüe, de zona norte de Gran Buenos Aires, en el nivel secundario. Es una escuela de *elite* (Tiramonti y Ziegler, 2008), representativa de una oferta educativa para el sector medio y medio alto. Por escuela de *elite*, se entiende “aquellos sectores sociales que combinan capital económico (posesiones), capital social (relaciones), capital cultural (incorporado, objetivado y/o institucionalizado) y capital simbólico (prestigio, estatus, apellidos)” (2008:4).

El motivo de la selección obedece a razones de factibilidad ya que se cuenta con la experiencia de la investigadora como docente, tutora y directora de escuelas de estas características, hecho por el cual se cuenta con conocimiento de campo, resultándole familiar la gramática escolar en este tipo de instituciones. En este sentido, entran en juego ciertas características de la escuela: por ser una escuela similar a otras conocidas en cuanto a los planes de estudio y exámenes internacionales. Muy especialmente, sobre la premisa de que los docentes en esta institución están influidos por el discurso de retroalimentación de los exámenes internacionales, hace que se eligiera particularmente una institución de estas características, a los fines de esta investigación.

Se parte también de la presunción que la selección de personal es rigurosa, siendo exigente y posicionada en el mercado de la oferta; que los docentes están bien formados, y que acceden a otros discursos del rol docente además de la formación docente local.

Asimismo, se resalta la apertura por parte de las autoridades de la institución a abrir sus puertas, y permitir llevar a cabo el trabajo de campo, sin trabas ni condicionamientos.

### **Acerca de los alumnos participantes**

La selección de los alumnos se lleva a cabo a partir de la intención de focalizar la mirada en los años intermedios, concretamente 3º, 4º y 5º años, considerando ser el rango etario ideal a los fines de esta investigación, Se decide no seleccionar a los menores que acaban de ingresar al Nivel Secundario, ni a los mayores que ya están cerrando el ciclo de vida escolar. Así, se busca identificar lo que consideramos los protagonistas ideales a preguntar y observar sobre las distintas instancias de vida escolar, conociendo sus perspectivas en relación a la cotidianeidad escolar.

### **Acerca de los docentes participantes**

La selección de los docentes entrevistados, se lleva a cabo identificando distintos docentes representativos de las diferentes disciplinas (materias) dentro de las áreas de los 3º (2 divisiones), 4º años (2 divisiones) y 5º Año (1 división)<sup>10</sup> de escolaridad obligatoria: las lenguas (español e inglés), matemáticas, computación, ciencias naturales (biología, física y química), ciencias sociales (historia, geografía, economía, psicología y TOK<sup>11</sup>), educación artística (arte) y educación física por la importancia que tienen sus modos de ejercer el reconocimiento y la autoridad en la cotidianeidad escolar y por el tipo de práctica que representan.

Otro factor que se toma en cuenta a la hora de la selección de docentes es la edad. Las camadas de docentes nacidas a partir del '83, se formaron y socializaron en tiempos de democracia ininterrumpida. Los docentes nacidos anteriormente, cercanos a esa fecha, se formaron en el período de transición previa a la democracia. Si son mayores, podrían ser resultado de una formación y sociabilización bajo la dictadura militar. Esta diferencia de edad es un aspecto muy importante que se tiene en cuenta en esta investigación. Una de las líneas de interpretación propuesta es la de suponer que la edad incidirá en una diferencia de interpretación de la función de autoridad.

Se seleccionaron los docentes a observar en su interacción con los alumnos, dentro del aula, así como a entrevistar. Asimismo, se entregaron los cuestionarios auto-

<sup>10</sup> Ver Cuadro 1: Distribución Matrícula de Secundaria.

<sup>11</sup> Teorías del Aprendizaje, *Theories of Knowledge*

administrados a los alumnos de dichos docentes. Contando con los datos de ambas herramientas de exploración, se procede también a la observación en el aula. Como se planteara, se intenta buscar y acordar las observaciones especialmente durante los meses de septiembre y octubre, momento crucial para la devolución grupal e individual de las evaluaciones finales, punto a observar en forma particular. Se aborda la observación de las distintas formas de relación y comunicación del profesor y sus alumnos en el aula, tanto lo exteriorizado en palabras como los silencios, los gestos. Con respecto al docente, comenzando por el saludo al inicio y cierre de cada clase, se observan sus correcciones, comentarios, aliento, burla, amenaza, reto, crítica, y muy especialmente, durante las instancias de retroalimentación individual y grupal. Es decir, se intenta identificar y describir lo exteriorizado para luego categorizar formas de reconocimiento tanto positivo como negativo, explícita o implícitamente. Es decir, intentar identificar enunciados lingüísticos, gestuales o actitudinales que encierren un sentido de reconocimiento del otro.

En el caso de los alumnos, se presta especial atención a su participación en clase, la forma de abordar al docente, su nivel de atención, etc. Del mismo modo que se realizara con lo observado en el docente, se identifican y describen las manifestaciones de reconocimiento y su influencia sobre el ejercicio de la autoridad, en la dinámica del intercambio cotidiano dentro del aula entre las partes involucradas.

Priorizar la intención de llevar a cabo una triangulación, un estudio que incluyera la voz de los docentes, la voz de los alumnos y la observación de clase fue la decisión más difícil, además de ambiciosa, en ese momento de decisiones metodológicas. La desgrabación de entrevistas, descripción de las observaciones y sistematización de las respuestas de los alumnos resultó ser de gran interés, y “hacerlos hablar” sumamente gratificante. La limitación de las pautas del trabajo de escritura exigió tomar nuevas decisiones, en este caso de recorte, y decidir dejar fuera de este estudio conversaciones pendientes, por ejemplo, en relación a las cuestiones afectivas y su diferenciación con las nociones de reconocimiento, en relación a un buen ejercicio de autoridad.

## Descripción del Contexto Institucional

Dice Sautu (2003) que “la descripción del contexto socio, histórico, geográfico (a lo que denominamos también descripción situacional) consiste en definir cómo, dónde y cuándo tiene lugar el proceso, en qué consiste y quiénes están involucrados. No todas estas cuestiones pueden estar definidas de inmediato en esta descripción situacional, pero si aquellas que permiten comenzar a situar nuestro objetivo de investigación (en tiempo y espacio) y recortarlo haciendo una abstracción del contexto mayor” (2003:13).

En cuanto a la descripción de la institución educativa, es privada y bilingüe, un tipo de escuela que tiene todas las características de una escuela de *elite* (Tiramonti y Ziegler, 2008), como ya se planteara. El nivel socio-económico es medio-alto, tiene una fuerte presencia pastoral, con formación religiosa que incluye Catequesis, y nace con el deseo de acompañar a las familias en la educación de sus hijos. Tiene los tres niveles educativos, cuenta con dos sedes en zona norte, y tiene una antigüedad de varias décadas desde su fundación.

La propuesta del Jardín de Infantes, al comenzar el proceso escolar en el colegio, plantea mirar, motivar y acompañar a los alumnos a lo largo de su escolaridad para que logren desplegar sus habilidades en un ambiente amable de superación, fomentando una educación integral, brindándoles bases sólidas para el aprendizaje futuro.

La organización del ciclo lectivo cuenta con un Calendario Escolar propio, teniendo vacaciones de invierno y de primavera, incluye Reuniones con padres, Reuniones de concepto, fechas de los *Sports*, campamentos, viajes de estudio, retiros y Convivencias, Actividades Extra programáticas, Actos patrios y Carteleras. Está organizado en tres trimestres, y cada trimestre cuenta con una calificación, cuenta con un período de orientación y un período de exámenes en diciembre. Se inicia el ciclo con una misa y se cierra con una misa.

En relación a las Actividades extra programáticas, se realizan salidas educativas a pedido de cada uno de los Departamentos y se participa en encuentros y competencias intercolegiales. En palabras de la Institución, dentro del cuadernillo de Información General Ciclo Lectivo 2015 que cada docente recibe al iniciarse el año, se lee: “Todas

estas actividades configuran un cuadro completo y atractivo para nuestros alumnos ya que favorecen la posibilidad de que asuman un rol protagónico en los aprendizajes que realizan”. Incluye Encuentros Deportivos, *Essay Competition* (Competencia de Ensayos), Jornadas Solidarias, Encuentro de Debate, pasantías (últimas quincena de noviembre), *Play* (Obras de Teatro), Visitas y Salidas Educativas de apoyo escolar.

Desde lo académico, las metas finales internacionales de la escuela son los exámenes de IGCSE de la Universidad de Cambridge a la edad de 16 (4° Año) y el Bachillerato Internacional en el último año de secundaria, a la edad de 18 años (6° Año). A nivel nacional, los objetivos de logro finales son cumplir con los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional, egresando los alumnos como bachilleres al finalizar el ciclo escolar. Con respecto a la extensión de la jornada, es de doble turno, con opciones de actividades extracurriculares organizadas por la escuela, que ya fueron mencionadas.

#### 2.4. Estado del Arte

##### **Investigaciones sobre reconocimiento y autoridad en el ámbito educativo**

Si nos enfocamos en los conceptos de reconocimiento y autoridad orientándonos hacia el ámbito educativo encontramos varios trabajos que se refieren a la cuestión de la autoridad (Pierella, 2006; Diker, 2007; Greco, 2007a; Aleu 2008), por mencionar los más recientes. Sin embargo, pocos de ellos incorporan también la cuestión del reconocimiento. En el nivel medio lo hacen Diker (2007); Aleu (2008) y Montserrat (2012); y Pierella (2014) lo hace muy recientemente en el nivel superior. Algunos trabajos recientes hablan del papel de los afectos magisteriales (Abramowski, 2010), y Mancovsky (2005) focaliza en los juicios de valor por parte del docente en su interacción con los alumnos en el cotidiano escolar.

El proyecto de investigación de Pierella (2006)<sup>12</sup>, un trabajo cuyo objetivo general es explorar los sentidos producidos en torno a la autoridad desde la perspectiva de

<sup>12</sup> Pierella (2006), El proyecto se inscribe en dos proyectos de investigación colectivos: Proyecto CONICET PIP N° 5889 “*Narrativas de estudiantes universitarios y sus familias sobre la experiencia educativa en el tiempo presente. Transformaciones del sentido de la educación*” y el Proyecto UBACYT S003 “*La experiencia universitaria. Estudios sobre la universidad pública*”, ambos dirigidos por la Dra. Sandra Carli en el Instituto Gino Germani.

estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario en el tiempo presente, como fenómeno privilegiado para observar procesos de transmisión intergeneracional a través de la enseñanza, recuperando las dimensiones subjetivo-experiencial, institucional y disciplinar en las narrativas estudiantiles. Se trata de identificar aquellos rasgos que en la Universidad contemporánea den cuenta de un elemento clave –el de la autoridad– en el proceso de transmisión cultural y generacional, a partir de la indagación de los sentidos producidos en torno al vínculo con los profesores en la experiencia universitaria, en el ciclo histórico que se extiende desde el año 2001 hasta el 2006 y que entraña las características peculiares de un proceso de crisis en el que se evidencia el colapso del régimen económico, social y político consolidado en la década de 1990. Optando por una metodología de tipo cualitativa, esta investigación se inscribe en la tradición hermenéutica, priorizando a la técnica de la entrevista en profundidad, en tanto interesa desentrañar las configuraciones de sentidos que los propios actores juveniles atribuyen a las figuras de autoridad, en discursos orales y escritos. A pesar de llevarse a cabo en el nivel superior, los aportes de esta investigación de Pierella (2006) así como una posterior (2014a) resultan de sumo interés a los fines de este estudio.

Por su parte, como ya se anticipara al comienzo, desde una perspectiva comparada, Dussel, Brito y Nuñez (2007), analizan las percepciones de profesores y estudiantes sobre la escuela secundaria argentina, con intención de indagar hasta qué punto puede hablarse de una perspectiva “docente” enfrentada a una de “alumnos”. Se analizan las opiniones de ambos actores sobre las características de un “buen docente”.

Un estudio que indaga específicamente sobre la autoridad pedagógica y su transformación, y las consecuencias en la transmisión y la enseñanza ha sido el de Greco (2007a), quien plantea que en el territorio de la educación y la escuela, se advierte una autoridad que está por construirse, que muchos maestros y profesores lo intentan en el cotidiano escolar, “trabajando con ellos mismos, en el espacio íntimo de la singularidad y en el colectivo con sus colegas. Numerosas experiencias dan cuenta de nuevas formas de autoridad que reinventan su lugar, ‘haciendo lugar’, a su vez, a las nuevas generaciones” (2007: 154). La autora pone en diálogo la autoridad pedagógica con la igualdad, la voluntad, la ignorancia, la emancipación, y la transmisión.

La investigación de Aleu (2008), se concentra en las concepciones de autoridad que tienen los estudiantes de la escuela media en su interacción con sus docentes. Una de las principales conclusiones es que los estudiantes describen la necesidad de establecer un vínculo que se asiente sobre la base de la reciprocidad, tanto a través de la confianza como a través del respeto mutuo. El respeto, más que la confianza, aparece como un concepto central en el acto de reconocimiento de la autoridad. La fuerza de la autoridad puede despertar tanto sensaciones de miedo como de seguridad. Los estudiantes describen ciertas características (edad, saber, experiencia) y prácticas (dar órdenes, hacer respetar las reglas, establecer límites, etc.) propias de la autoridad, que se presentan como la “manifestación exterior” del acto de reconocimiento. Los rasgos de la personalidad (confianza y seguridad en sí mismos, etc.), en conjunción con el modo en que llevan a cabo su tarea, resultan elementos claves en el momento de considerarlos como autoridad.

Según los estudiantes, la operación de elegir o decidir dar autoridad a alguien se produce sólo cuando esa persona ya ha sido reconocida previamente como autoridad, es decir, que la elección es posterior al acto de reconocimiento y por lo tanto posterior a ser considerado como autoridad. Asimismo, la autora agrega que probablemente, como sostiene Sloterdijk (2002), tanto el respeto como el reconocimiento, sean recursos cuyo valor es correlativo a su escasez y cuya contracara parece encontrarse en distintas formas de desprecio, como la humillación y la vergüenza. Al respecto, Aleu hace referencia al abuso de poder que aparece del lado de la humillación.

Asimismo, años después Greco (2010), en su estudio y posterior publicación (2011), plantea que las condiciones históricas han cambiado, y el proyecto que enmarcaba esa forma de autoridad se ve transformado, y que estamos ante el desafío de reconocer y leer las nuevas condiciones, comprender nuestro tiempo y recrear formas de autoridad acordes con él. Afirma que lo peor que puede ocurrir es naturalizar una sola forma de autoridad, creer que aquella es la única y que, si se halla perdida, ninguna puede tener lugar ya.

## La cuestión del reconocimiento en la educación

Finalmente, la cuestión del reconocimiento en la educación no ha sido ampliamente desarrollada. En ese sentido es el trabajo de Diker (2007)<sup>13</sup>, un avance interesante al abordar el problema de la autoridad implicando la cuestión del reconocimiento. La investigación se centra en identificar y analizar la llamada “crisis de autoridad” en las instituciones educativas, desde la perspectiva de jóvenes y adolescentes. Para empezar, la investigadora puntualiza las condiciones necesarias para establecer las bases de ejercicio de la autoridad. Ésta “no es tal sino cuando se la reconoce como tal. El respeto es la condición efectiva de una autoridad que es, a causa de su respetabilidad, la única razón de ser de toda obediencia respetuosa” (Tassin, 2003:160). En este sentido es que se afirma que “la autoridad parece siempre un poco tautológica” (Antelo, 2003:22). La autora ejemplifica esta tautología a través de las expresiones de los alumnos entrevistados en la investigación.

Diker (2007) afirma que abordar el problema de la autoridad docente implica entonces afrontar y encontrarse con la cuestión del reconocimiento y la valoración de aquello que está en la base de su ejercicio funcionando como “potencia de origen” (la validez de su universo de saberes de referencia, la legitimidad del Estado, la eficacia de la institución escolar), en palabras de Narodowski (1994)<sup>14</sup> “autoridad de origen”, y también de sus posibilidades de producir algún desarrollo personal y social. Concluye que no se trata de una “ausencia de autoridad” en la escuela, o mucho menos de una “falta de respeto a la autoridad”. Se trata más bien de la aparición de nuevas formas de ejercicio de la autoridad docente que suponen su puesta a prueba permanente; la puesta a prueba de sus conocimientos, de su capacidad para orientar a los jóvenes en su crecimiento, para acompañarlos, para respetar las normas y a los otros; supone también, la puesta a prueba permanente de su deseo de que los alumnos aprendan y de su capacidad para dar y tener confianza. Una de las conclusiones más significativas, desde la perspectiva de los alumnos, es que “los alumnos no piden respuestas, piden escucha; los alumnos no piden resultados, piden oportunidad; los alumnos reconocen el deseo y la voluntad en sus profesores, y los respetan por ello” (2007: 7).

---

<sup>13</sup> Resultados de una investigación sobre el tema, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

<sup>14</sup> *Infancia y Poder* (Mariano Narodowski, 1994).

A su vez, otro avance interesante surge de la investigación de Montserrat (2012), centrada en describir y analizar las nociones de autoridad pedagógica que construyen los alumnos de los últimos tres años de la escuela secundaria. Aporta la idea de “autoridad como vínculo relacional” que es reconocido por los alumnos a través de la manifestación exterior de ciertas habilidades que analiza desde la idea de una seducción pedagógica en su estudio y la íntima vinculación entre “el respeto y el reconocimiento”. Algunas de sus conclusiones principales resultan significativas a los fines de esta investigación, y que serán utilizadas en este estudio.

Más recientemente, Pierella (2014a) ha llevado adelante una investigación a partir de la cual concluye que la autoridad pareciera provenir del maestro o profesor más en su carácter de ejecutor de una *performance* determinada, que como actor inmerso en una trama institucional y sostenido por ella: “Lo que queda de manifiesto es que la autoridad tiene que salir a ganarse, conquistando a las audiencias que tienen en sus manos la posibilidad de autorizar, reconocer, premiar o, de modo contrario, desconocer, sancionar o ‘aleccionar’” (2015: 6).

La autoridad pedagógica en ámbitos universitarios es interpretada como una relación entre posiciones desiguales, que puede sostenerse en la medida que esté basada en el “reconocimiento recíproco” entre las partes, una idea de reciprocidad que implica recibir algo a cambio. Se respeta al profesor si éste respeta al estudiante, se reconoce simbólicamente, y consecuentemente se le otorga autoridad si el reconocimiento es recíproco. “Así, el respeto mutuo, en sus diversas manifestaciones, lo que permite sostener un vínculo asimétrico que, de no ser atravesado por él, es asociado fácilmente a una relación entre fuerzas desiguales, e ilegítimas” (Pierella, 2014b: 184).

De los relatos se desprende un reclamo muy concreto en relación a la autoridad:

Un reclamo de figuras que estén “a la altura de las circunstancias”. Es decir, que enseñan, que expliquen, que se hagan cargo de tomar decisiones, que se sientan a gusto con lo que hacen. (...) Cuando se constata que aquellos que encarnan el lugar del supuesto saber no son dignos de detentarlo, suele advenir una especie de desencanto. Aquello que sucumbe en estos casos, en consecuencia, es la necesidad de admiración del otro, como ingrediente fundamental de este vínculo entre autoridad y reconocimiento (2015:7).

En otra perspectiva, Arancibia (1992), un estudio sobre efectividad escolar, entre otras cosas, resalta la idea de que cuando se validan las capacidades del alumno el docente le permite construir narrativas sobre su identidad, lo que será determinante para el desempeño que logre alcanzar el alumno y para la presencia de sí mismo en el futuro.

La autora afirma que ese vínculo que se da entre profesor y alumno es central porque es el docente quien valida y refuerza al alumno en su identidad, desde un punto de vista del desarrollo personal, y en su autoestima académica, la cual es decisiva en su rendimiento.

En la misma línea, el estudio de Mancovsky (2005), se focaliza en los juicios de valor por parte del docente en su interacción con los alumnos en el cotidiano escolar, analizados como reflejo de lo que se considera la “evaluación informal”<sup>15</sup> (Perrenoud, 1989) y que incluye una detallada categorización de estos en la vida escolar, aporte que será tenido en cuenta en este estudio en la Observación de clases<sup>16</sup>.

Mediante explicaciones, consignas, correcciones, órdenes, retos, felicitaciones, consejos, bromas, ironías, comparaciones, expresiones de aliento y entusiasmo, la palabra del maestro se despliega en la interacción de la clase constituyendo un discurso singular. Así, se configuran modos personales de hablar que aparecen entre silencios, gestos y expresiones de enojo, alegría, placer, disgusto. De esta manera, va tomando cuerpo un modo particular de dirigirse a los alumnos que, a lo largo del tiempo, va consolidando un estilo docente. Estilo docente por el cual, cada maestro llega a ser reconocido en la cultura institucional de una escuela por los alumnos, sus colegas y también las familias (...) (2011:11-12).

La investigación de Onetto (2011a) hace su aporte en relación a los climas escolares, un estudio de caso sobre el clima escolar en una institución de enseñanza media de Capital Federal. La intención del trabajo fue abrir, complejizar y ampliar la categoría denominada “climas escolares” a través de un análisis detallado de los datos empíricos. En sus palabras, “Los climas escolares no sólo sirven como analizadores sino que resultan analizados y replanteados conceptualmente ellos mismo como representaciones sociales” (2011a: 2). Hace una diferenciación entre percepción y representación social: “La percepción social expresa el registro de realidad que construye un grupo social. La representación social interpreta, valora y hace predicciones sobre eso que se ha registrado” (137), profundizando sobre esta diferenciación, y dejando abierta la pregunta sobre si la percepción social es la categoría que mejor se ajusta al concepto de climas escolares.

La investigación de Abramowski (2010a) estudia los afectos magisteriales, propone interrogar un campo poco explorando por la pedagogía como es el de los

---

<sup>15</sup> Perrenoud (1984) la define como “un componente permanente de la práctica pedagógica y un modo de control sobre el trabajo de los alumnos, cuya fabricación de la excelencia es un producto derivado que complementa la instancia de evaluación formal (1984:33). La evaluación informal se complementa con el proceso formal de evaluación. ‘En efecto, este último se entrama en la evaluación informal continua que la prepara, la valida, la conforma, pero que tiene también otras funciones esenciales como aquella de controlar las conductas en clase, tendiente al trabajo escolar y a las interacciones didácticas’” (Perrenoud, 1989a: 4 en Mancovsky, 2011: 28).

<sup>16</sup> Ver Anexo I, C: Planilla de Observación

afectos realizando entrevistas a maestros de nivel primario. Parte de un supuesto, que en la actualidad se estarían dando una progresiva “afectivización” de las relaciones pedagógicas. La autora se pregunta, por ejemplo: “¿Cómo se observan los vínculos afectivos? ¿Conocer los nombres de los alumnos es un indicador de la presencia de afectos?” (2010b: 19), preguntas y planteos que profundiza en su estudio.

Finalmente, podríamos decir entonces que tanto en el caso de Diker (2007), de Aleu (2008), y de Montserrat (2012), así como en el caso de Pierella (2014a), el reconocimiento es vinculado con la idea de respeto, y por otro lado, que las primeras tres investigaciones se centran en las concepciones de autoridad desde la perspectiva de los estudiantes en el nivel medio, y en el caso de Pierella (2014a) en el nivel superior, pero igualmente de igual valor a los fines de la temática.

En Estados Unidos, Fisher, Frey y Quaglia (2018)<sup>17</sup> focalizan su mirada en la relación docente-alumno, entre otras cosas, planteando que en este punto es crucial cambiar los patrones de interacción para un propósito de aprendizaje. Como eje central, se consideraron las miradas y percepciones de tanto docentes como alumnos. *Students and Teachers as Partners*, es decir Estudiantes y Docentes como Socios, analizan y reflejan los resultados de las encuestas de los estudiantes de los grados 6-12 y sus docentes en forma conjunta. Se hace esto para encarnar “la sociedad de la voz conjunta”, es decir - *el diálogo*- que esperan inspirar en las escuelas.

---

<sup>17</sup> Una reciente investigación tuvo lugar en catorce estados de Estados Unidos de América (años académicos 2015 y 2016). Estuvo a cargo del *Quaglia Institute for School Voice* que presentó un Boletín-informe de la Escuela, el *School Voice Report*. En total, 48.185 alumnos tomaron la encuesta llamada *Quaglia Voice Student Survey*.

## 2.5. Reflexiones teóricas

Nombrar es expresión de una teoría, pero también lo es de la cosmovisión poética desde que se aborda ese acto de instauración. *El juego y la clase. Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*, Brailovsky (2011: 171).

Brailovsky (2011), en el capítulo “Teorizar es nombrar”, de su libro *El juego y la clase. Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*, nos es de gran utilidad para ayudar a comprender lo que significa e implica teorizar:

Teorizar es nombrar. Nombrar públicamente y a conciencia, y asumir así un lugar simbólico dentro de un sistema amplio de opciones disponibles, ya que todo bautismo supone la asunción de algún tipo de herencia. Finalmente, a las cosas se les pone algún nombre, y a grandes rasgos llamamos a eso “conceptualizar” (2011: 163).

El autor comienza preguntándose sobre la teoría y las significancias de teorizar o conceptualizar un hecho, y plantea que se trata de una “batalla constante de puntos de vista, intereses e ideologías”, y que un mismo hecho empírico, una misma cosa en el mundo educativo, puede ser distintas cosas, según desde donde se lo mire.

Los nombres que se da a las cosas se inscriben en las batallas eternas y siempre cambiantes entre distintas cosmovisiones acerca del mundo. En el caso de la teoría educativa, como en otros campos, estas cosmovisiones se dirimen entre distintos criterios y supuestos de base empleados para justificar los modos de construir, distribuir o legitimar las valiosas experiencias (ibídem: 163).

Brailovsky (2011) agrega que enmarcar desde la teoría es, ponerle palabras al problema, e implica usar esas palabras para describirlo o explicarlo en forma eficaz. Un marco teórico, en ese sentido, “es un marco de ordenación lógica y tal vez de léxico, y en algún sentido, de elocuencia. Teorizar a partir de un marco teórico previo demanda entonces perfeccionar el léxico” (ibídem: 171). Perfeccionar el léxico implica dos aspectos: por un lado, la adopción de un marco teórico implica privilegiar ciertos interlocutores por sobre otros, así como ciertos antagonismos; por el otro, aclara que una “teoría previa debe ampliar y no restringir las posibilidades del estudio del problema” (171), es decir, nos previene sobre el “marco teórico” convertido en “marco doctrinario”. Enmarcar teóricamente debería ser una ayuda para pensar el problema, y no como una forma de evitar tener que pensarlo.

Habiendo hecho esta introducción, amerita tener en cuenta que la mirada del investigador es la de un docente con varias décadas en escuela, que intenta escribir, teorizar, nombrar... de la mano de los grandes académicos y maestros, y conceptualizar teoría y práctica desde las percepciones de los actores involucrados, pero siempre considerando que es una mirada desde el rol docente... profesora, tutora, directora...y

que incluye la propia interpretación de palabras y observaciones, con todas las subjetividades y limitaciones que la atraviesan. La “subjetividad” nos atraviesa a todos y cada uno, la historia, lugar de origen y vivencias de cada persona hace ver las cosas desde el particular lente de cada uno; toda percepción individual, válida y limita, en forma simultánea. En este sentido, se considera el concepto de “intersubjetividad” utilizado por Todorov (2010)<sup>18</sup>, es decir, tener en cuenta una pluralidad de puntos de vista, de la teoría educativa en este caso, sobre la temática a abordar, poniéndolos en diálogo a lo largo del recorrido.

Por su parte, Petit (2008), antropóloga francesa, nos dice que “todo trabajo de investigación es una autobiografía disfrazada” (2008:7), por lo cual pareciera “imposible, entonces, ocultar o deshacerse de un pasado en el camino de un investigador”, es decir que la biografía del investigador siempre acompaña en este camino de escritura.

Asimismo, Wainerman (2011), socióloga e investigadora argentina, nos anticipa que “se aprende a investigar investigando”. Los cursos de metodología y de técnicas de investigación, indispensables para iniciarse, no alcanzan para adquirir experiencia sobre su práctica. “Esta, como la del escultor que da forma a la obra golpeando con el escoplo y el martillo el bloque de piedra, enfrentando una veta y decidiendo qué camino seguir, se hace investigando” (Wainerman en Wainerman y Sautu, 2011:47), y además, que “se aprende a investigar al lado de un ‘maestro’, a la manera del aprendiz de oficio” (47).

Considerando entonces la intersubjetividad como valor a partir de las distintas miradas, entendiendo que “teorizar es nombrar” (Brailovsky, 2011), este estudio se propone como objetivo de estudio intentar “escuchar, leer, observar, identificar, nombrar”... para así teorizar, y conceptualizar aspectos, y plantear posibles tensiones que surjan en dicho recorrido, sin olvidar que la biografía del investigador siempre acompaña. Así, en este camino de aprendizaje a la investigación, tal como recomienda Wainerman (2011), se aspira “aprender a investigar investigando”, acompañada por “maestros”, cual aprendiz de oficio.

---

<sup>18</sup> Ver Todorov, “Un viaje a Argentina”, Diario La Nación, Diciembre 7, 2010.

## CAPÍTULO 3

### CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO

Cuando los tiempos se vuelven hostiles a los lazos sociales, cuando se retrocede en el tiempo sin que esto señale el ejercicio de una nostalgia voluntariosa ni un conservadurismo fundamentalista, cuando la hospitalidad no se ejerce para los recién llegados, el reconocimiento se expresa con la crudeza de un imperativo, condición y sinónimo de una filiación. Y se manifiesta como una demanda que exige respuesta. *Educación: ese acto político*, Diker y Frigerio, (2010b: 14).

La cuestión del reconocimiento y la autoridad no puede ser analizada sin tener en cuenta el contexto en el que se desarrollan las relaciones sociales que los implican. En este trabajo el análisis partirá del supuesto de que los vínculos en el ámbito educativo inexorablemente se ven afectados por las particulares características del contexto social en el que se desenvuelven. Es por eso que, para empezar, este primer capítulo versa sobre el contexto social de estos últimos tiempos que incluye transformaciones políticas, económicas y sociales dando lugar a cambios que abarcan no sólo las instituciones políticas y el mercado laboral, sino también la familia, el consumo, la tecnología; en otras palabras, todos los vínculos relacionales sociales. Asimismo, a partir de plantear ese horizonte de sentido desde donde se desarrollan estos vínculos se presentarán las características que asume el paradigma educativo y sus transformaciones en la actualidad.

#### **3. 1. Una sociedad líquida. Transformaciones en la sociedad.**

En los últimos tiempos se han venido dando una serie de cambios a nivel internacional en lo social, en lo económico y en lo político, vinculados a lo que se conoce como globalización. Este proceso ha generado una larga serie de “reducción de costos sociales” (Castells en Tedesco, 2009), esto es, ha provocado que los capitales se ubiquen en aquellos lugares donde los costos de producción son menores, sin importar las consecuencias políticas, sociales y económicas de ese proceso.

Así, la globalización atenta contra los compromisos locales y las formas habituales de solidaridad y de cohesión entre las personas (Tedesco, 2009) y de esa manera tiene lugar la emergencia de nuevas formas de organización política, económica y social (Drucke, 1993; Minc, 1994; Toffler, 1990; Gorz, 1997 en Tedesco, 2009). Estos cambios abarcan no sólo las instituciones políticas y el mercado laboral, sino también la familia, el consumo, la tecnología, y en definitiva, todas las relaciones sociales. Hasta tal punto han revolucionado la sociedad estos cambios que algunos autores hablan de una verdadera “revolución global” (Alvin y Toffler, 1995 en Tedesco, 2000).

Podría decirse, que en la actualidad se atraviesa una crisis estructural. La principal característica de esta crisis radicaría en la simultaneidad de las dificultades de funcionamiento en las distintas instituciones que se responsabilizan de la cohesión social (la idea de un Estado social), en las relaciones entre economía y sociedad (la crisis del mercado laboral) y la crisis en el desarrollo de las identidades individuales y colectivas (una crisis del sujeto mismo) (Fitoussi y Rosanvallon en Tedesco, 2009).

Pero estos cambios provienen de transformaciones más profundas a nivel político y social. El Estado mismo cambió. Se dismanteló el modelo de Estado benefactor y con él, el sentido de pertenencia, de inclusión, y la cohesión social (Sennett, 2006; Tedesco, 2009). La capacidad del Estado para mantener ciertos beneficios sociales se vio desafiada por la globalización y producto de esto el Estado y la política perdieron legitimidad, los ciudadanos perdieron la confianza en los políticos y la política (Sennett, 2006). Así, las instituciones que antes estaban a cargo de mitigar los riesgos sociales, como aquellas vinculadas a la salud o la educación se hicieron más flexibles en su forma y redujeron su escala y de esa manera se logró el objetivo deseado de “desmontar la rígida burocracia” (2006: 10).

En relación a las instituciones en general, podemos afirmar que nos encontramos frente a algo más que una crisis, en el sentido de enfrentarnos a una larga mutación (Dubet, 2006). Estos cambios que implican la pérdida de la unidad del mundo social no conllevan, sin embargo, a su desaparición, lo que nos plantea la cuestión de si es posible prescindir de la institución como tal y pensar en algo que la reemplace. La pregunta entonces es: “¿qué queda de las identidades y de las capacidades de acción cuando se sale del programa institucional?” (2006: 24).

En lo que respecta al mundo del trabajo, se produjeron importantes cambios<sup>19</sup> en cuanto al proceso de automatización y mecanización, apareciendo la idea de “fábrica flexible, de trabajo en red y de equipos de corta vida”, además de lo que se conoce como el divorcio entre el mando y la responsabilidad (Sennett, 2006). La noción de fábrica flexible, da cuenta de un modelo de producción que se acomoda a los mercados cambiantes en volúmenes y en especificaciones, en el nivel del personal, como así también en su organización, a partir de la polivalencia, equipos multipropósito, plantas multiproducto (Tedesco, 2000).

El trabajo en red reemplaza las tradicionales pirámides de relaciones de autoridad por redes de relaciones cooperativas (Tedesco, 2009) y una de las habilidades sociales más requeridas es la de los “equipos de corta vida” (Sennett, 2006), es decir, la capacidad de poder trabajar con cualquiera, sin llegar a conocerlos bien. Finalmente, el divorcio entre el mando y la responsabilidad plantea que el poder puede concentrarse en el extremo superior pero no necesariamente la autoridad. Esta forma de funcionamiento laboral tiene como consecuencia tres déficits sociales que son la “baja lealtad institucional, la disminución de la confianza informal entre los trabajadores y el debilitamiento del conocimiento institucional” (2006: 58).

Estas transformaciones generaron, a la par de crecimiento económico, un aumento inédito de la desigualdad social (Tedesco, 2009). Se impuso un modelo de exclusión social que expulsa a las masas del mundo del trabajo, provocándoles “una desafiliación con respecto a las instancias sociales más significativas” (Castel en Tedesco, 2009: 19 y en Tedesco, 2000: 71), es decir, una exclusión de las estructuras con sentido para la sociedad. La exclusión de la que hablamos reemplaza a la explotación y asimismo marca una clara diferencia entre ambas: “mientras que la explotación es un conflicto, la exclusión es una ruptura” (Castel en Tedesco, 2009: 20).

Este modelo cultural se caracterizó por plantear un modelo de hombre/mujer ideal, que se vincula, necesariamente, con la transformación del contexto ya descripta. En estas condiciones de “inestabilidad” y “fragmentariedad” sólo este modelo de ser humano se presenta como exitoso. Este ideal cultural es negativo para los mismos

---

<sup>19</sup>Algunos sintetizan estos cambios una renovación constante que genera una “fuerte inestabilidad interna que erosiona las posibilidades de trabajo en equipo; las exigencias de competitividad son, a menudo, exigencias de corto plazo (...)” (Tedesco, 2000: 19).

involucrados, ya que los rasgos de su personalidad se vinculan con un yo orientado al corto plazo, centrado en la capacidad potencial y los talentos, y con voluntad de abandonar el pasado. Los grandes fantasmas modernos son, por un lado, la “inutilidad” que incluye tres fuerzas amenazantes: oferta global de fuerza de trabajo, automatización y gestión del envejecimiento y, por el otro lado, la “invisibilidad”, es decir, volverse invisible por carencia de talento (Sennett, 2006).

Profundizando sobre los fantasmas actuales de la “inutilidad” e “invisibilidad”, Sennett (2006) plantea que “la formulación de la capacidad potencial nos devuelve a la relación entre talento y fantasma de la inutilidad” (2006: 107), y afirma que “los que carecen de talento se vuelven invisibles”, sencillamente desaparecen de la vista de instituciones que en forma encubierta juzgan la capacidad más que el resultado real. Así, las organizaciones parecieran repetir lo ya experimentado anteriormente por las personas en la vida escolar.

Las consecuencias de este modelo son negativas, porque se identifica el predominio de la “fragilidad” de los lazos vinculares (Bauman, 2005; 2009), el “hartazgo” y el “derroche” (Sennett, 2006), la “crisis de representación” de uno mismo (Tedesco, 2009), la “des-solidarización” generalizada, lo que da lugar a una “ruptura de la cohesión social<sup>20</sup> y de debilitamiento del papel de la socialización” (Rosanvallon, 1995; Fitoussi y Rosanvallon, 1996 en Tedesco, 2009: 29), el predominio de la ansiedad dando forma al fracaso y al temor (Sennett, 2006), el modelo de un consumidor moderno que deja de pensar como artesano (Sennett, 2006). En definitiva, se trata del paso de un modelo de producción y de vínculos de la artesanía a la meritocracia. Esto significa que dentro del programa meritocrático, hay un centro blando de evaluación del talento concibiéndolo como capacidad potencial de pasar de un problema a otro, de un tema a otro; pero esta capacidad de moverse de esta manera es una medición que va en perjuicio del talento (Sennett, 2006).

El espíritu artesanal, por otro lado, pareciera representar el desafío más radical pero el más difícil de imaginar en términos políticos: “la artesanía implica el deseo de hacer algo bien por el simple hecho de hacerlo bien” (Sennett, 2006: 165). En el nuevo

---

<sup>20</sup> En ese sentido, Delors (1996) afirma que el desarrollo de la *capacidad de vivir juntos* es una condición de la construcción de un orden social sustentable (Tedesco, 2009: 35), aspecto que pareciera ser, dentro de este nuevo modelo cultural, un requisito necesario como forma de fortalecimiento del papel de la socialización.

mundo del trabajo móvil, este deseo impide echar raíces y profundizar, y muy especialmente ser comprometido creyendo en el valor objetivo de lo que hace (ibídem) En términos de lealtad institucional, el compromiso personal se encuentra cada vez en menos medida en el mercado laboral del nuevo capitalismo y, se pregunta cómo habría alguien de comprometerse con una institución que no se compromete con uno.

En este nuevo modelo el “conocimiento” constituye la variable más significativa y trascendental en la explicación de las nuevas formas de organización social y económica, utilizado en un sentido muy amplio y necesariamente ambiguo (Tedesco, 2000). El “conocimiento” es enormemente ampliable; su uso no se desgasta, muy por el contrario, puede producir aún más conocimiento; requiere de un ambiente de creatividad y de libertad, opuesto a todo intento autoritario o burocrático de control del poder (Tedesco, 2009).

Estamos frente a una sociedad del conocimiento, las formas emergentes de ordenación y organización social se apoyan en el uso exhaustivo de este conocimiento y de las variables culturales, tanto en la participación productiva como en la participación social. Justamente, Tedesco (2009) afirma que las instancias a través de las cuales se producen y se distribuyen los conocimientos y los valores culturales, ocuparán un lugar central en los conflictos y en las estrategias de intervención social y política, entre otras cosas, suponiendo “aceptar que la educación no es sólo escolarización” (2009: 57).

¿Cuál sería entonces el desafío ante este modelo de sociedad? Una posibilidad es buscarlo en la cultura, destacando la idea de que el hombre necesita crear cultura, planteando la necesidad de crear una cultura anclada en tres valores fundamentales: “el relato, la utilidad y el espíritu artesanal” (Sennett, 2006). Pero también podría ser fortalecer la cohesión social, “la aceptación consciente de la existencia del ‘otro’, del diferente” (Delors en Tedesco, 2009: 35), y plantearla como un posible argumento responsable y comprometido de evolución a nuevas formas de socialización. Por otro lado, se podría focalizar en la idea de construcción de identidad frente a la aparición del fenómeno de falta de sentido de la actualidad. “La crisis de identidad y ausencia del sentido de continuidad histórica” explica la aparición de este fenómeno de falta de sentido, y se plantea que “la identidad, por lo tanto, debe ser construida” (Tedesco, 2000: 53). Asimismo, a partir de la problemática del declive institucional, se podría proponer una reducción de escala de la acción institucional. Lo que no es posible

conciliar en lo alto, puede serlo en lo bajo, a condición de una intensificación de su capacidad política del centro, y que su injerencia burocrática decaiga (Dubet, 2006). Finalmente, en lo que hace específicamente a los procesos de transformación educativa, si se sostiene la hipótesis actual que “la educación es un factor de equidad social”, amerita preguntarse “¿cuánta equidad social es necesaria para que haya una educación exitosa?” (Tedesco, 2009: 91-92).

Para continuar, podríamos decir que parte de las transformaciones culturales se debieron a una modificación de los contenidos de los valores, hábitos y pautas de conductas sociales que se relacionó también con un cambio en el modelo de familia. La profundidad del cambio cultural es tan significativa que algunos autores más conservadores llaman este período de cambio como de “gran ruptura”, entendiendo esta ruptura como asociada a los cambios en la familia y a su función sociabilizadora, ya que deja de ser una institución para pasar a ser una “red de relaciones” (Théry, 1996 en Tedesco, 2009), la cual es acompañada de una crisis de valores y de estructura de personalidad (Tedesco, 2009).

En este contexto, se plantea que la “crisis de representación” de uno mismo va generalmente acompañadas por “crisis de valores” y de estructura de la personalidad las cuales afectan esencialmente a las familias y perturban en forma notoria las posibilidades de aprendizaje de los alumnos (Tedesco, 2009).

En ese sentido, podemos pensar que el aspecto más notable del acto de desaparición de las antiguas seguridades es la nueva “fragilidad” de los vínculos humanos, existe una avidez por “estrechar los lazos, pero manteniéndonos al mismo tiempo flojos para poder desanudarnos” (Bauman, 2005: 8). El héroe principal del planteo de “amor líquido” de Bauman son las relaciones humanas: hombres y mujeres contemporáneos desesperados al sentirse fácilmente descartables y abandonados a sus propios recursos, siempre ávidos de la seguridad de la unión y de una mano servicial, “desesperados por relacionarse” pero simultáneamente desconfiados de “estar relacionados”, principalmente de estar relacionados eternamente, con lo que esto implica. Aparece el temor a que ese estado pueda convertirse en una carga que ocasione tensiones, que no sientan el deseo ni la capacidad de soportar, y que de alguna manera pueda limitar inexorablemente la libertad que consideran que necesitan, para relacionarse.

La idea misma de “relación” aumenta la confusión. La gente en la actualidad habla cada vez más de conexiones, de “conectarse” y “estar conectado” en lugar de “relaciones” y “relacionarse”. Al respecto, Bauman (2005) se pregunta sobre la ventaja que conlleva hablar de conexiones en vez de relaciones y plantea que “la ‘red’ representa una matriz que conecta y desconecta a la vez: las redes sólo son imaginables si ambas actividades no están habilitadas al mismo tiempo. (...) En una red, las conexiones se establecen a demanda, y pueden cortarse a voluntad” (2005: 12). Asimismo, plantea que las conexiones son “relaciones virtuales” y remarca que a diferencia de las “verdaderas relaciones”, estas son de fácil acceso y salida, parecen sensatas e higiénicas, y son fáciles de usar y amistosas cuando son comparadas con la “‘cosa real’, pesada, lenta, inerte y complicada” (13).

Podríamos añadir que los cambios materiales incluidos en el lema <nada a largo plazo> también se han vuelto disfuncionales para cada individuo, pero en cuanto guías para el carácter, particularmente, en relación con su vida familiar; por ejemplo, si se toma la cuestión del compromiso y la lealtad. “<Nada a largo plazo> es el principio que corroe la confianza, la lealtad y el compromiso mutuos”, dice Sennett (2000: 23); y, agrega que para enfrentar esta realidad, se propicia el “desapego” y la “cooperación superficial” como una armadura mejor que aquellas formas de comportamiento basadas en los valores de lealtad y servicio.

Asimismo, analizando las implicancias sobre las vidas emocionales de quienes practican esta forma de vida laboral, la dimensión temporal del nuevo capitalismo pareciera afectar directamente las vidas emocionales de las personas que ejercen su actividad fuera del lugar de trabajo. Llevado al territorio de la familia, el lema <nada a largo plazo> significa “moverse continuamente, no comprometerse y no sacrificarse” (ibídem.: 24); en la actualidad los niños no ven que el compromiso se practique en la vida, o en la generación de sus padres.

Lo que es más, el comportamiento que pareciera cosechar buenos resultados, o inclusive sólo la supervivencia en el trabajo, le deja al individuo poco que ofrecer en el papel de padre modelo y que el problema es justamente el contrario. Es decir, se pregunta cómo se puede pensar en proteger las relaciones familiares para que no sucumban a los comportamientos a corto plazo, al modo de pensar inmediato y, muy

especialmente, al frágil y bajo grado de lealtad y compromiso que caracterizan al lugar de trabajo en la modernidad:

¿Cómo pueden perseguirse objetivos a largo plazo en una sociedad a corto plazo? ¿Cómo sostener relaciones sociales duraderas? ¿Cómo puede un ser humano desarrollar un relato de su identidad e historia vital en una sociedad compuesta de episodios y fragmentos? Las condiciones de la nueva economía se alimentan de una experiencia que va a la deriva en el tiempo, de un lugar a otro, de un empleo a otro (ibídem: 25).

En definitiva, este conflicto entre familia y trabajo abre claros interrogantes y debates sobre la experiencia de la vida adulta en sí en este nuevo modelo cultural. Así, plantea el dilema central de la actualidad en términos amplios: “el capitalismo del corto plazo amenaza con corroer su carácter, en especial aquellos aspectos del carácter que unen a los seres humanos entre sí y brindan a cada uno de ellos una sensación de un yo sostenible” (ibídem: 25).

### 3.2. La evolución del Individualismo

Para continuar con este análisis de contexto social, podría afirmarse que vincular los cambios en la familia con el “individualismo” es considerado uno de los cambios culturales más importantes de la sociedad occidental (Tedesco, 2009). El reconocimiento de la identidad individual y su desarrollo tienen una cierta trayectoria, considerándose relevante para este análisis comparar y establecer las diferencias entre el individualismo de la sociedad actual y el individualismo naciente del siglo SXIX. Como primera idea general, en el siglo XIX la libertad estaba restringida a los aspectos político y económico y las personas debían acompañar su desempeño público con precisos códigos de conducta personal, mientras que el individualismo actual involucra aspectos más amplios, referidos esencialmente al estilo de vida (ibídem, 2009).

En ese sentido, Eliacheff y Soulez Larivière (2009) ahondan sobre el concepto de “individualismo” a partir del análisis de Tocqueville quien plantea que el término, aunque considerado en su conjunto infortunado, es una consecuencia directa de la democracia. El término individualismo es reciente, aparece a principios del siglo XIX y hace referencia, en una sociedad igualitaria, a una especie de retracción sobre sí mismo:

Es un sentimiento reflexivo y apacible que predispone a cada individuo a aislarse de la masa de sus semejantes y a retirarse apartado con su familia y sus amigos, de tal suerte que, tras haberse creado una pequeña sociedad para su disfrute, abandona voluntariamente la gran sociedad. Lo diferencia del egoísmo, <vicio antiguo como el mundo [que] apenas si es más propio de una sociedad que de otra> (Tocqueville en Eliacheff y Soulez Larivière, 2009: 18).

A partir de una comparación entre la sociedad antigua y la nueva, se plantea la imposibilidad de “individualismo” dentro del Antiguo Régimen dadas sus características: hombres dispuestos a olvidarse de sí mismos, la noción de semejante era oscura y apenas se pensaba en sacrificarse por la causa de la humanidad pero sí por determinados hombres. Por el contrario, con respecto a los siglos democráticos, los deberes de cada individuo hacia la especie están bien definidos, “la devoción por el hombre deviene muy rara: el nexo de las afecciones humanas se extiende y se afloja” (Tocqueville en Eliacheff y Soulez Larivière, 2009:18).

En las sociedades del Antiguo Régimen, la Iglesia estaba estrechamente sujeta al Estado y en la actualidad, justamente, la preocupación más urgente de la democracia ha sido separar Iglesia de Estado; la cual, privada la pirámide de cúspide, se establece un nuevo nexo social, horizontal y no vertical, estipulado por los principios de libertad y de igualdad, agrupados un poco más tarde por un tercero: la fraternidad... “sólo que ya no son hermanos porque sean hijos de un mismo padre (Dios representado por el rey), sino que tiene conciencia de pertenencia a una igual humanidad y de ser seres humanos semejantes” (ibídem: 19).

En la sociedad democrática, lo que cada persona observa del mundo social, es a sí mismo como fuente única y genuina de todos sus nexos, familia, propiedad, amigos, en tanto que individuo con todo aquello que le es propio -familia, propiedad, amigos-, no así al conjunto objetivo de los nexos que lo relacionan a otros segmentos de la sociedad:

Los seres humanos democráticos raramente se consagran por completo, no porque sean especialmente egoístas, sino porque lo primero que ven, o mejor dicho lo primero que sienten es a sí mismos, su individualidad de sujeto (Manent en Eliacheff y Soulez Larivière, 2009: 19).

La nueva forma de individualismo pone el acento en las cualidades especiales y excepcionales de la personalidad de cada individuo: la autoexpresión, el respeto a la libertad interna y la expansión de su personalidad; siendo el credo en nuestra época que cada persona es única, que cada persona es o debería ser libre, y que cada uno de nosotros tiene o debería tener derecho a crear o construir una forma de vida para sí y hacerlo en forma abierta, libre y sin trabas (Tedesco, 2009).

La modernidad es definida como el progresivo surgimiento de la individualidad, como la consolidación del individuo tanto como actor social y como sujeto; pero en esta modernidad, los actores ya no se manejan por códigos, sino por valores cada vez más universales que deciden sobre su rol así como sobre sus necesidades idiosincráticas. Las convicciones y opiniones reemplazan a los deberes internalizados; el individuo es orientado por su propia brújula, pero faltando todavía que esta señale el mismo norte que la de los otros. Así, se podría señalar que la sociabilización resulta una actividad esencial; que revela las conductas de los actores, es decir que sean sociales, y añade una libertad subjetiva a la objetividad tanto de las funciones sociales como de los acontecimientos. Dubet (2006) plantea que “la libertad del hombre moderno irrumpe en tanto olvido de la sociabilización y en pro de la independencia de juicio que esa sociabilización posibilitó. El programa institucional está para llevar a cabo ese ‘milagro’” (op.cit.: 45-46).

Dadas las particularidades de esta nueva forma de “individualismo”, Bauman (2009) nos invita a reflexionar sobre las características de la identidad como problema heredado de la modernidad, diciendo que si el ‘problema moderno de la identidad’ era cómo construirla y mantenerla sólida y estable, el ‘problema posmoderno de la identidad’ es en lo fundamental cómo evitar la fijación y mantener vigentes las opciones. La principal angustia relacionada con la identidad en los tiempos modernos era la preocupación por la perdurabilidad; hoy es el interés en evitar el compromiso. La modernidad construía en “acero y hormigón”; la posmodernidad construye en “plástico biodegradable”. “El aspecto más notable del acto de desaparición de las antiguas seguridades es la nueva fragilidad de los vínculos humanos” (ibídem: 181).

Bauman (2009) explica esta relación usando los conceptos de modernidad “sólida” y “líquida” y argumenta que las dos coexisten como dos lados de una misma moneda:

La búsqueda de identidad es la lucha constante por detener el flujo, por solidificar lo fluido, por dar forma a lo informe. Nos debatimos tratando de negar o al menos de encubrir la pavorosa fluidez que reina debajo del envoltorio de la forma; tratamos de apartar los ojos de visiones que esos ojos no pueden penetrar ni absorber. Sin embargo, lejos de disminuir el flujo, por no hablar de detenerlo, las identidades son semejantes a la costra que se endurece una y otra vez encima de la lava volcánica, que vuelve a fundirse y disolverse antes de haber tenido tiempo de enfriarse y solidificarse (ibídem: 89).

“Así, las identidades son constantes oscilaciones.” (Ferguson en Bauman, 2009: 94). En ese sentido, cabe preguntarnos, ¿evolutivamente, estamos yendo de un extremo al otro?

Son muchos los interrogantes que nos podemos plantear frente a este panorama tan cambiante e inestable con respecto a la identidad en la actualidad: ¿cómo hacer para recuperar su solidez de base, su continuidad y su definición?; ¿se quiere realmente recuperar esa solidez?; ¿es posible?; y finalmente, ¿cómo conectar individualismo e identidad en este nuevo contexto social?, y lo que es más, ¿cómo “construir identidad” (Tedesco, 2009) dentro de este progresivo surgimiento de la individualidad de la modernidad? ¿Es posible compatibilizar construcción de identidad, individualidad y la aceptación consciente de la existencia de un ‘otro’? ¿De qué manera?

### 3.3. Contexto educativo: La crisis del paradigma educativo

Actualmente se habla de una crisis y cambio de paradigma en el ámbito educativo, que amerita preguntarnos, retomando a Khun (1971), ¿qué entendemos por paradigma? De acuerdo al científico y filósofo de la ciencia, un paradigma consiste en el conjunto de prácticas que definen una disciplina científica durante un período de tiempo: “una realización científica reconocida por <todos> que, durante su período de vigencia, proporciona modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (1971: 149). Continuando con esta idea, un paradigma se impone por tener más éxito que sus competidores en resolver problemas que los científicos consideran agudos, pero sin solucionar todos; y, por el otro lado, la ciencia es el esfuerzo por resolver lo pendiente, por poner en práctica la promesa que el paradigma representa.

Este concepto, aplicado al ámbito educativo, ha sido definido como el “conjunto de formas educativas institucionalizadas y de teorías acerca de la acción político-educativa y pedagógica” (Braslavsky, 2004 en Ruiz Berrio, 2005). Pero también este concepto podría definirse como un modo de percibir, pensar, valorar y hacer, asociado con una particular visión de la realidad (Aguerrondo, 2002).

Los paradigmas constituyen también marcos de referencia teóricos implícitos, constituye el modo natural de observar y accionar. Por su parte, Wernicke (2003),

médico, docente y Director de la Fundación Holismo en Buenos Aires dice al respecto: “Un paradigma podría definirse como el constructo subyacente que por un lado especifica –pero por otro lado delimita- a cada momento los sistemas (ciertos conjuntos de variantes e invariantes) de la realidad en que vivimos, tanto globalmente como en cada aspecto de nuestras vidas” (2003: 7). En palabras del autor, constituye “la conceptualización del mapa perceptual” gobernante de la vida de cada sujeto, un mapa interactivo con la realidad aparente con que está en contacto el individuo, en constante cambio y desarrollo.

Lo novedoso de este punto de vista es que plantea pensar la educación en la actualidad de modo holístico:

El paradigma general del sujeto será holístico cuando reconozca la construcción mental de un sistema de mapas globales y fragmentarios como forma de captación y organización de la realidad, con a) interpretación simultánea desde diversas dimensiones, b) la inevitable interacción entre todos los mapas (integración) y c) un constante desarrollo dinámico objetual-fenoménico y subjetivo (2003: 7).

Este paradigma piensa

... la educación de modo holístico, global, sabiendo que todos los planos y niveles se entrelazan y se influyen mutuamente siempre, es respetar al ser humano en su totalidad, ayudarlo a ofrecer al mundo lo que trae aportándole un sistema de signos para que se exprese a sí mismo, atender sus necesidades básicas y sus sentimientos, ayudarlo a madurar su emocionalidad, a acceder a la resonancia con otros, a socializarse y espiritualizarse. (...) La educación, pensada según el paradigma holístico, tendrá por fin último la armonía global del ser humano, en sí mismo y con el universo, en todos los planos y niveles definitorios” (Wernicke, 1997: 5).

Esta mirada integral del individuo llevado a la vida escolar podría ser considerada un horizonte de sentido que estimula tanto el bienestar propio como el bien común, temática que abordaremos a lo largo del estudio, el papel sociabilizador de la escuela.

### **3.4. Cambios en el paradigma**

Las consecuencias de la transformación social, económica y política anteriormente planteadas, han dado lugar a un aumento de las desigualdades, la “exclusión” de las masas, la “fragilidad” de los lazos vinculares, la “crisis de representación” de uno mismo, la “des-solidarización” generalizada y una clara “ruptura de la cohesión social” y de “debilitamiento del papel de la socialización”, por mencionar algunos; transformaciones que afectan fuertemente los espacios educativos

propriadamente dichos, entre otras cosas, con la consecuente intensificación de distintas formas de violencia y hostilidad recurrente, transformaciones que “perturban gravemente las posibilidades de aprendizaje de los alumnos” (Tedesco, 2009: 96).

Dubet (2006) plantea que desde los tiempos memorables en los que el docente era “el sacerdote de la República en armas y la escuela su templo” (2006:101), muchos cambios tuvieron lugar: el niño entró a la escuela junto al alumno, y en ocasiones en reemplazo de él; los padres traspasan las puertas del templo y la escolaridad básica ya no es más que uno de los eslabones del sistema educativo. Los docentes observan esas transformaciones; pero la mayoría de ellos sienten, con respecto a su propia aura profesional, una cierta nostalgia. “Pese al gradual agotamiento de un programa institucional extremadamente fuerte, recompusieron una forma de trabajo sobre los demás percibida como un sistema de tensiones, pero indudablemente no como una crisis y un estallido” (op.cit.:102).

La mayoría de los cambios directamente experimentados por los individuos o por medio de la memoria de la profesión son interpretados como una crisis y una decadencia (Dubet, 2006). Las investigaciones realizadas entre profesores, estudios sociológicos, entrevistas, debates, conferencias les ilustraron que tanto las discusiones individuales como las colectivas abordan “la descripción de esa crisis, (...) ese extenso lamento” (op.cit.: 167). Asimismo, los medios masivos de comunicación dan enérgica difusión a esta problemática, e inclusive publicaciones que imponen una “retórica de la decadencia y de ‘tenue barbarie’” (op.cit.: 168).

Son muchas las opiniones y oscilaciones, pero esta dualidad e inclusive ambivalencia de los juicios y opiniones, es considerada una consecuencia directa de la propia degradación del programa institucional que el mismo sistema fundó, en el cual los profesores funcionan:

Cuando se atomiza y queda dividida en fragmentos, los pareceres y los principios también se dispersan; se termina por desear todo y su contrario; por amar la escuela y por detestarla, por creer en ella siempre y por no dejar que abuse de la buena fe de uno. Por ello, la experiencia laboral está a la mayor distancia posible de cumplir un rol, sin que se agote la nostalgia respecto de aquél (op.cit.: 174).

Las implicancias de ser docente en este cambio de paradigma, en tiempos de replanteo de pautas, criterios y saberes, involucran la observación y exploración de representaciones vinculadas con la autoridad, la niñez/adolescencia y el ser adulto, en

un contexto social y económico de desigualdad, exclusión y consumo exacerbado; lo que también demanda un cierto posicionamiento ético y político con respecto a ese contexto.

Hoy como ayer, el maestro debe sobre todo “dictar su clase”. En palabras de Dubet (2006) implica que los alumnos deben ocupar sus asientos, callarse y hablar cuando les corresponde, poseer y ordenar su material, comprender las consignas, saber qué se espera de ellos, no pelear, escuchar en calma, anticiparse a las expectativas del maestro, ponerse de pie en ocasiones y permanecer inmóviles en otras. Así, se plantea que “el oficio de profesor consiste, pues, menos en dar clases que en construir las condiciones que permiten darlas” (op.cit.:176).

Por su parte, defiende enfáticamente el sentido del oficio, diciendo que la experiencia de trabajo de los actores será más tranquila en la medida que se apoyen más en un oficio; concibiéndolo como una “capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo reconocer” (op.cit.: 444), diferenciando claramente la profesión del oficio:

El oficio permite mediatizar la relación con los otros a partir de objetivos en común y de acuerdos, de evitar la deriva relacional dejando de creer en una suerte de ágape confraternal en el cual los individuos no serían más que sujetos transparentes. (...) La consolidación de un oficio protege a los objetos del trabajo sobre los otros (op.cit.: 444).

Al respecto, Perrenoud (2004), citando a Merieu (1989), detalla las características que son consideradas necesarias para el ejercicio del oficio de docente en la actualidad:

Práctica reflexiva, profesionalización, trabajo en equipo y por proyectos, autonomía y responsabilidad ampliadas, tratamiento de la diversidad, énfasis en los dispositivos y las situaciones de aprendizaje, sensibilidad con el conocimiento y la ley, conforman un «escenario para un nuevo oficio» (Merieu, 1989 en Perrenoud, 2004: 60).

Llamativamente, estas capacidades descritas para el ejercicio de oficio docente en este nuevo escenario aparecen en un marco de crisis, en un momento en el que los profesores tienden a replegarse en su clase y las prácticas que han dado prueba de sus aptitudes.

Antelo (2009) nos invita a reflexionar sobre el oficio docente a partir de su pregunta ¿Hacia dónde va el oficio docente?, contestando que no sabemos, que poco podemos saber sobre lo aún no acontecido, pero remarcando lo que sí sabemos: “que el destino del oficio docente, como de cualquier otro oficio, se dirime en el fragor de

batallas y azares” (Antelo en Alliaud y Antelo, 2009:142). Agrega también que es posible reconocer algunos de los problemas actuales que surgen, cuya identificación, descripción y análisis nos puede dar una perspectiva más amplia y mayores herramientas, que nos permita posicionarnos mejor para ser parte de la discusión.

En relación a la autoridad docente propiamente dicha, en la actualidad se afirma que los educadores de las escuelas deben reconstruir una autoridad que ya no se les otorga en forma automática por el lugar que ocupan en la escuela. Narodowski y Brailovsky (2005) en “La cuestión del fin de la razón de estado en la historia de la escolarización”, nos dicen: “Ser maestro en el siglo XXI demanda construir la legitimidad cotidianamente, pues ésta ya no es un a priori del discurso pedagógico ni un mandato indeleble sino una mera operación diaria de relegitimación” (2005: 2).

En el escenario de la escuela, se plantea que a la vez que el discurso pedagógico se tecnifica y se vuelve cada vez más sofisticado y hermético, los educadores dejan de apoyarse en su “autoridad de origen”<sup>21</sup>, enraizada en una legitimidad moral o política, y lo hacen más en sus tecnologías didácticas, en su capacidad de lograr resultados y de ser eficaces. En el mismo sentido, la propia jerga pedagógica se puebla de términos que reconocen su origen en las teorías económicas o administrativas (calidad, gestión, *accountability*, oferta y demanda) que apoyan la construcción de esa nueva legitimidad (ibídem: 4).

La autoridad entonces pareciera provenir más del maestro/a o profesor/a en su carácter de ejecutor de una *performance*<sup>22</sup> determinada, que como actor inmerso en una trama institucional y sostenido por ella. En este sentido Pierella (2015) afirma: “lo que queda de manifiesto es que la autoridad tiene que salir a ganarse, conquistando a las audiencias que tienen en sus manos la posibilidad de autorizar, reconocer, premiar o, de modo contrario, desconocer, sancionar o ‘aleccionar’” (2015: 6). En la misma línea, Abramowski (2012) agregaría que implicaría aplicar “tanto técnicas y métodos estandarizados de enseñanza” como además “invertir” la propia personalidad. Se hace referencia a habilidades de expresión y comunicación, carisma, compromiso en la tarea educativa con el objetivo de generar motivación e interés por parte de los alumnos y, consecuentemente, propiciar aprendizajes (Dubet y Martuccelli, 2000). Esto

<sup>21</sup> *Infancia y Poder* (Narodowski, 1994).

<sup>22</sup> *Performance* (Fanfani, 2009; Pierella, 2015).

obligaría a los maestros a configurar un “estilo” propio de trabajo antes que meramente apoyarse en su “rol” (Dubet, 2006: 94 en Abramowski, 2012:1).

Por otro lado, se plantea que ser docente en la actualidad requiere de una fuerte y nutrida motivación, reflejo de un sostenido trabajo introspectivo con uno mismo, reflexionando sobre las aristas de lo posible y lo imposible en lo que hace a los alcances del oficio de enseñar. Ser docente, hoy, merece un trabajo de tolerancia y de sinceridad con uno mismo, que se engrandece y dignifica si las reflexiones personales son compartidas con otros, en un clima de apertura, respeto y confianza (Mancovsky, 2011).

Este trabajo sobre uno mismo planteado por Mancovsky (2011) es caracterizado por Cifali (2005) como un “trabajo permanente de lucidez” que sería necesario implementar en todo oficio del sector humano quien lo describe de modo sugerente:

En una relación con otro ser vivo, no podemos reaccionar solo exteriormente: ‘yo me relaciono con mi historia, con mis afectos’ (...) En nuestra relación con el otro o con lo social, entramos en una relación afectiva, pasional, en la que nos cegamos por lo que somos; en este tipo de relación, no podemos no estar implicados. Todo el trabajo del profesional consiste en colocarse en la distancia adecuada, de manera efectiva y continua, sin imaginarse que ya está distanciado a priori. No es que nuestros sentimientos sean inoportunos, sino que debemos trabajarlos para que el otro no se convierta en rehén de nuestros afectos.

Cuando trabajamos con lo vivo, el otro a veces nos afecta, a menudo se nos resiste. Nos provoca fascinación, molestia o rechazo. En estas profesiones experimentamos sentimientos de amor y de odio. Algunos sentimientos no son necesariamente deseables, bondadosos, positivos, sin ambigüedad (Cifali, 2005 en Mancovsky, 2011:16).

En lo que hace a la categoría “alumno”, Sacristán (2003)<sup>23</sup>, plantea que “el alumno” como tal, es una construcción social inventada por los adultos a la largo de la historia, de padres y madres, profesores, cuidadores, legisladores o autores de teorías acerca de la psicología del desarrollo, quienes ‘tienen el poder de organizar las vidas de los no-adultos’. Nos representamos a los menores como ‘seres de corta edad escolarizados’ y las imágenes que obtenemos se proyectan en las relaciones que mantenemos con ellos, la manera de verlos y entenderlos, lo que esperamos de su comportamiento ante las indicaciones que les hacemos o ante determinadas situaciones, “en los parámetros que sirven para establecer lo que consideramos que es normal y lo que queda fuera de lo tolerable” (2003:13-14).

---

<sup>23</sup> Investigación educativa en España.

Justamente, al considerarlos “menores”, no tenemos en cuenta su voz, y que no se los consulte en lo que hace a la elaboración o reconstrucción de la idea que tenemos acerca de quiénes son. Los adultos se definen a sí mismos, mientras que los menores son definidos por los adultos quienes lo hacemos en su lugar, luego, es lógico que la interpretación de su experiencia esté muy mediatizada por las visiones que tengamos de ellos. No es de extrañar que en la situación actual, en la que el colectivo de los menores cobra una cierta entidad, y se constituye en agente social, “se pongan en evidencia desajustes en nuestras percepciones adultas acerca de los alumnos” (ibídem: 13-14).

Se ha formado todo un orden social en el que se desempeñan determinados roles y se conforma un modo de vida la cual nos resulta muy familiar porque estamos acostumbrados a él. Este orden favorece y de alguna manera “obliga” a los sujetos inmersos en él, los alumnos, a ser de una manera particular: “ellos piensan, sienten, se entusiasman, se inhiben y se relacionan, tienen una vida personal y familiar, una historia, un contexto de vida y un futuro” (ibídem: 16). En ese sentido, se hace las siguientes preguntas que resultan relevantes a esta investigación:

¿Qué aspectos de toda esta complejidad de la persona entran como significados en las representaciones que elaboramos del ‘alumno’ y cuáles se desconsideran? ¿De qué se compone la imagen que tenemos de la infancia o de los adolescentes escolarizados? ¿Cómo se ha ido configurando todo ese orden cultural social y esas representaciones en torno al alumno, de qué recuerdos y de qué olvidos? (ibídem: 16).

La evolución de la infancia como categoría social se fue perfilando paso a paso, primero a partir de su reconocimiento, definición, desarrollo y evaluación del niño y, y así sucesivamente, según las intervenciones de los adultos para facilitar su desarrollo (Austin, Dwyer y Freebody, 2003 en Sacristán 2003).

Nuestra idea actual de “alumno”, con todas las variaciones, incoherencias y contradicciones que podamos encontrar en los significados que tal categoría simboliza, es deudora y se alimenta de la larga práctica de comprender y tratar a los menores a través del tiempo, del legado de usos de las instituciones que los albergaron, de lo que diferentes funcionarios esperan que esas instituciones hagan con ellos y de las condiciones políticas, económicas, sociales, y culturales que las atravesaban en cada momento. Esboza la idea de que la infancia ha construido en parte al alumno y este ha construido parcialmente a aquella; que ambas categorías pertenecen y aluden a mundos donde se separa a los menores de los adultos (la infancia respecto de los mayores y el alumno en relación a la persona emancipada), siendo esto una característica de las

sociedades modernas. Estar escolarizado entonces es la forma natural de concebir a quienes tienen la condición infantil; agregando que esa estrecha relación se proyecta tanto en el pensamiento del hombre común como en la psicología científica (ibídem).

El tratamiento que se ha hecho del alumno como “objeto” del pensamiento científico dista de poder ofrecernos una imagen integral y coherente, pues el estudio del sujeto-alumno se ha repartido entre diversas disciplinas científicas (antropología, sociología, psicología, medicina) incapaces de articular sus respectivas miradas y aportes. La psicología tendió, primero, a describirlo, a normalizarlo tipificándolo; después a regularlo, despojado de su condición cultural y social (también la escolar), otorgando a lo que mostraba la realidad el valor de naturaleza constituida y estable. El discurso pedagógico basado en el conocimiento científico ha conducido a “enmascarar la influencia de las condiciones sociales en el desarrollo de los menores y en el tipo de respuesta que dan a las exigencias escolares” (ibídem: 7).

Pareciera que en las últimas décadas, se ha discutido menos la categoría de ser “alumno”, que no se ve en su definición nada controvertido o con poco para discutir, que se la considera natural tal cual se la observa, y que pareciera que los adultos nos hemos alejado de nuestra sensibilidad sobre cómo les va a los menores: “Creemos que el modo de ser alumno es la manera natural de ser niño; a ambos conceptos nos los representamos como si fuesen de alguna forma equivalentes” (ibídem: 7).

En este punto resulta decisivo tomar la distinción hecha por Narodowski y Brailovsky (2005) entre el alumno de la vieja escuela moderna y los nuevos mandatos de la escuela de fin de siglo. Con respecto al primero, hacen referencia a que “portaba (o más bien era llamado a portar) una legitimidad de origen”, que asumía como condición los rasgos de una cultura escolar hegemónica: “ser varón, blanco y de clase media”. Las teorías críticas durante la segunda mitad del siglo XX, se centraron en demostrar que parecían ser una credencial de éxito en el mundo escolar. Por el otro lado, los nuevos mandatos de la escuela de fines de Siglo XX dictan “adaptarse”, “tolerar”, “tomar lo que el alumno trae” dando también lugar al surgimiento de nuevas identidades de alumno.

Este pareciera ser un posible punto de inflexión del problema actual, el hecho de que el maestro tenga que aceptar, a regañadientes, lo que Narodowski y Brailovsky (2005) llaman ampliar la tarea de “alumnizar”:

Ampliar la definición de lo que un buen alumno debe ser para hacerla más justa y democrática. Algo no funciona en esta mirada. Y lo que sucede es que lo que ha cambiado es la ficción que sostiene esa escena, y es el propio niño el que no cabe en el lugar de alumno que la escuela le ofrece o le exige. 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 alumbrar los cuerpos infantiles ya no conserva intactos sus sentidos originales (op.cit.: 149).

Teniendo todo esto en cuenta, finalmente, focalizamos en lo que respecta puntualmente al vínculo docente-alumno. La “relación pedagógica” resguarda sus particularidades y características que la especifican y determinan; que implican exponerse a la mirada de los otros, ser investidos -desde la perspectiva de los estudiantes- como poseedores del saber y el inevitable impacto que viene con la desilusión. Al respecto, Annunziata (2012) sostiene que:

El dilema interaccional consistiría en ubicar estos fenómenos, en tanto dimensiones poco analizadas del vínculo – deseo de enseñar, de retornar a la infancia, de seducción y de manipulación de la autoridad, entre otras- como foco de la atmósfera relacional que justifica nociones complejas de análisis e interpretación” (2012: 264).

Más de un siglo antes desde la perspectiva del psicoanálisis clásico, Freud (1996, [1892]), como prólogo a sus desarrollos sobre la “ambivalencia afectiva”, rememora la emoción experimentada al encontrarse con un antiguo profesor del colegio, no logrando diferenciar en su recuerdo qué los embargó más y qué fue más importante para ellos como alumnos: si la labor con las ciencias que los exponían o la preocupación con las personalidades de sus profesores. Plantea que con estos los unía “una corriente subterránea jamás interrumpida”, y que en muchos de los alumnos el camino a la ciencia sólo pudo pasar por las personas de los profesores: “muchos quedaron detenidos en este camino y a unos pocos -¿por qué no confesarlo?- se les cerró así para siempre” (Freud, 1996: [1892] en Pierella, 2015:3). Es una primera invitación a preguntarnos de qué trata la relación pedagógica, los une ¿”una corriente subterránea jamás interrumpida” o implica un cierre permanente?

Por su parte, a partir de décadas de investigación y docencia, la catedrática francesa Blanchard-Laville (2009) ha observado que el “vínculo didáctico” está repleto de malentendidos (de ambas partes), que coexisten sin que el docente lo perciba de manera consciente, en especial en lo que concierne a la transmisión del saber y a las particularidades de la relación con los alumnos, e invita a explorarlos en forma respetuosa, meticulosa y a fondo (García - Valdez, 2010 en Annunziata, 2012). En este sentido, Annunziata (2012) propone la noción de “ojo pedagógico” conceptualizada como “destreza compleja y articuladora de aspectos emocionales y racionales de

conocimiento pedagógico” (2012: 257) que permite focalizar la dimensión interaccional profesor - alumno y utilizarla en situaciones de aula cotidianas.

En la misma línea, Contreras (2016), profesor e investigador, delinea la oportunidad de percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas a partir de su planteo de la “Pedagogía de la Singularidad” preguntándose:

...qué es lo que necesitan niños, niñas y jóvenes para crecer con equilibrio e integridad, qué necesitan para desarrollar sus recursos, su propio sentido vital y para encontrar su lugar, reconociendo potencialidades, posibilidades y deseos, así como dificultades y límites. Y la relación educativa es el lugar en el que uno, como educador, acepta que no sabe, que tiene que mirar y oír, ver y escuchar, que todo puede ocurrir. Y en esa relación, sugiere, propone, ofrece, hace, inicia tareas y conversaciones; pero no para desear que nuestros alumnos sean quienes no son, sino para que puedan ampliar sus experiencias, experimentar nuevas trayectorias, probar nuevos lenguajes y pensamientos, y que encuentren así su camino (2016:19). La pedagogía de la singularidad es siempre una pedagogía de la experiencia<sup>24</sup>: depende del encuentro, siempre por ocurrir, en primera persona (esto es, relacionándose, diciendo y escuchando, actuando desde quien se es, no desde lo que se representa) (23).

Vale detenerse en el particular aporte de Ricoeur (2008) en cuanto a la relación maestro-discípulo y lo que el autor llama “el principio de reciprocidad en el reconocimiento”:

La relación entre maestro y discípulo es el modelo más perfecto de reconocimiento de la superioridad, en la medida en que no implica ni un pacto de servidumbre ni un pacto de dominación, sino una alteridad moral a favor de la cual los contenidos son transmitidos por vía transgeneracional. Esta estructura es transitoria, dinámica y se inscribe en un orden de reconocimiento recíproco. Atribuir autoridad a los profesores es condición para que la transmisión del conocimiento tenga lugar. Al mismo tiempo, la confianza en las posibilidades del estudiante de acceder al saber y de producir pensamiento tiende a apuntalar el principio de reciprocidad en el reconocimiento (Ricoeur en Pierella, 2015:7).

Al respecto, el foco de la investigación de Montserrat (2012) ya mencionada cobra significancia en cuanto a los dos conceptos de reconocimiento y autoridad, y la relación entre ambos, es decir, el “vínculo relacional” entre el docente y el alumno con sus particularidades y características que la especifican y determinan en este contexto social y educativo descripto.

Otras investigaciones recientes sobre la autoridad pedagógica en ámbitos universitarios en Rosario, interpretan a la autoridad como una relación entre posiciones desiguales, que puede sostenerse como tal en la medida en que esté basada en el

---

<sup>24</sup> Cito aquí lo que nos decía Jorge Larrosa (2002: 56) al respecto: “La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción...: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio.”

“reconocimiento recíproco” entre las partes. Los jóvenes entrevistados hacen referencia a “la necesidad de reconocimiento recíproco inherente a la autoridad” (2014b: 184). Aparece la idea de reciprocidad que implica la pretensión de recibir algo a cambio de la delegación de autoridad, hablan de respeto, atención, reconocimiento, confianza, derechos; de respeto al profesor si este me respeta, de reconocerlo simbólicamente y en consecuencia otorgarle autoridad si el reconocimiento es recíproco (Pierella, 2015). En términos generales, los jóvenes en su estudio manifiestan lo siguiente:

No se trata tanto de impugnar a la autoridad en sí misma o de liberarse de ellas (fenómeno paradigmático de otras generaciones, como las de los años '60 y '70), sino de un reclamo de figuras que estén “a la altura de las circunstancias”. Es decir, que enseñen, que expliquen, que se hagan cargo de tomar decisiones, que se sientan a gusto con lo que hacen. En relación con lo anterior, cuando se constata que aquellos que encarnan el lugar del supuesto saber no son dignos de detentarlo, suele advenir una especie de desencanto. Aquello que sucumbe en estos casos, en consecuencia, es la necesidad de admiración del otro, como ingrediente fundamental de ese vínculo entre autoridad y reconocimiento (Pierella, 2015:7).

Así, afirma que “es el alumno el que “construye” al profesor, el discípulo es el que “inventa” al maestro (Debray, 1997), cuando supone que este posee algo que a él mismo le falta. El reconocimiento de un supuesto saber en el otro y la constatación de una carencia o ‘presunción de ignorancia’ (Jackson, 2002) es una condición primordial de toda relación pedagógica” (Pierella, 2015:7).

Uno de los desafíos que se nos presentan como educadores en relación con esto que todavía acordamos en llamar “autoridad” es intentar despejar, en los diferentes espacios institucionales que ocupamos, las particularidades que asume su crítica, los vacíos que deja su ausencia y el tipo de presencia que se reclama. Quizás en la reflexión crítica que podamos producir a partir de dichas cuestiones puedan ensayarse formas de intervención frente al otro que refuercen el vínculo con el saber y el derecho de todos a ser reconocidos como sujetos capaces de aportar algo a la construcción ininterrumpida de lo nuevo (ibídem:7).

Este recorrido académico y de investigaciones invita a preguntarnos en relación al cambio de paradigma educativo: ¿qué es ser un docente en la actualidad?; ¿qué es ser un alumno? Cuando la autoridad que debe ganarse el docente en el día a día no resulta, no se lo gana, ¿en qué se refugia el docente? ¿Qué pasa cuando el alumno no logra ser reconocido por el docente, ¿dónde se refugia? ¿Cuáles son las habilidades reconocidas que hacen a la autoridad en la actualidad?

### 3.5. ¿Crisis o transformación?

#### ¿Por qué sería una crisis?

Se ha planteado que el paradigma educativo actual se encuentra en crisis, pero existen otras posturas que hablan de una transformación. En ese sentido, se habla de una “descomposición” de elementos y representaciones que las instituciones educativas solían representar. Los valores han perdido su unidad, la vocación choca contra las exigencias de eficacia profesional; la “decadencia” del programa institucional es una larga “mutación” y no sólo una crisis (Dubet, 2006). Por otra parte, se resalta la idea de que los sistemas no cambian por sí mismos sino que son los individuos los que los modifican, los que se mueven para cambiar (Fullan, 1993). Este estado de “desorden” y “turbulencia” (Fullan, 1993) plantea desafíos importantes para el vínculo entre docentes y alumnos en la actualidad, entre otras cosas.

En cuanto a la idea de crisis, existen distintos enfoques que hacen hincapié tanto en la idea de cambio radical como en la de transformación. Se habla de una descomposición de elementos y representaciones que las instituciones educativas solían representar. Los valores han perdido su unidad, la vocación choca contra las exigencias de eficacia profesional. En este sentido, como ya se planteara, Dubet (2006) afirma que la decadencia del programa institucional es una larga “mutación” y no sólo una crisis:

Por más que en todas partes, en la escuela, en el hospital o en el trabajo social, se encuentran rastros o segmentos del programa institucional, parece evidente que gran cantidad de prácticas y de símbolos se alejan de ella paulatinamente. Esa decadencia forma parte del relato de la modernidad, pues la mayor parte de los elementos que se descomponen están inscriptos en el proyecto mismo de la modernidad. (...) La decadencia del programa institucional proviene de la exacerbación de sus contradicciones latentes, cuando ya no posee capacidad ideológica para borrarlos, cuando ya no cuenta con la fuerza para reducir las paradojas que podía superar por el don de su ‘magia’ (op.cit.: 63-64).

Con respecto a lo cotidiano en la escuela, “todos los incidentes de la vida escolar provocados por padres y alumnos no son sólo incidentes; se vuelven sobresignificantes, son interpretados como síntomas de un derrumbe generalizado de la institución” (Ballion en Dubet, 2006: 165). Este estado de “desorden y turbulencia” (Fullan, 1993) plantea desafíos importantes para el vínculo entre docentes y alumnos. Sabiendo que los cambios pueden ser de distinto tipo, lo cierto es que se trata de algo nuevo que exige un diagnóstico y una transformación. De esa manera, cuando se hace imprescindible incluir nuevos elementos para comprender el problema, se cambian las reglas de juego, y por lo tanto se hace necesaria esa transformación de paradigma (Aguerrondo, 2002).

Vivimos una época de profundas transformaciones en que todo necesita ser repensado y la educación se impone cada vez más como una prioridad. Lo social configura un sistema complejo que contiene múltiples elementos (subsistemas), entre los cuales se identifican relaciones de interacción, interpenetración, intrapenetración e interdependencia. El sistema educativo tiene sus propios subsistemas: educación primaria, enseñanza media, instituciones escolares, docentes, etc. La conexión entre los subsistemas de la sociedad no es estática, estos se conectan entre sí de manera dinámica; y toda relación social es lábil, inestable, cambiante ya que el motor de su dinámica es la contradicción de fuerzas opuestas que van tomando diferentes valores (ibídem, 2002).

Con respecto a los cambios, Aguerrondo (2002) identifica la existencia de diferentes tipos de cambio: “Reforma” (fenoménico-macro), “Novedad” (fenoménico-micro), “Transformación” (estructural-macro) o “Innovación” (estructural-micro); y entendiendo la institución educativa como sistema social, se plantea que se pueden dar transformaciones o reformas de su totalidad, o innovaciones y novedades en alguno de sus elementos de la institución sin abarcar el conjunto.

La razón de ser de los sistemas sociales es la función específica que desarrolla, la cual en el caso de la educación y de la escuela, es la responsabilidad de distribución de los saberes básicos a toda la población para que esta pueda integrarse en la sociedad. El desajuste entre los resultados que obtiene un subsistema y las demandas que le hace la sociedad se profundiza. Pareciera que no alcanza con producir reformas (“re-formar”: dar a lo anterior otro aspecto fenoménico); es necesario plantear transformaciones (“trans-formar”: pasar de una forma a otra, producir un cambio estructural). Es decir, cuando se hace imprescindible incluir nuevos elementos para comprender el problema, se cambian las reglas de juego, y por lo tanto se hace necesaria esa transformación de paradigma (ibídem, 2002).

Hace más de quince años Bruner (2000) ya diagnosticaba estar a las puertas de una nueva revolución educacional:

Tanto el entorno en el que opera la escuela como los propios fines de la educación están siendo transformados drásticamente y rápidamente por fuerzas materiales e intelectuales que se hallan fuera del control de la comunidad educativa pero cuyos efectos sobre esta serán inevitables (Bruner en Aguerrondo y Vaillant, 2015:27).

En el marco de estos cambios en el proceso de desarrollo social, se considera que la articulación entre educación y conocimiento con la formación del ciudadano debe ser explorada (Tedesco, 2009). El autor plantea, al decir de Giddens (1997) que la diferencia entre las sociedades tradicionales y la sociedad moderna se halla en el papel de la reflexión: "La reflexión de la vida social moderna consiste en el hecho de que las prácticas sociales son examinadas constantemente y reformadas a la luz de nueva información sobre las mismas prácticas, que de esta manera alteran su carácter constituyente" (Giddens, 1997:46), afirmando que el rasgo más específico del orden social actual es el aumento de la "reflexividad social", y con ello, el aumento de los riesgos y de la incertidumbre: "Mayor conocimiento de la vida social no implica mayor control sobre ella sino, al contrario, mayores niveles de incertidumbre que, a diferencia del pasado, son "incertidumbres fabricadas" por el hombre" (Tedesco, 2009: 50-51).

Partiendo de tomar a la escuela como un espacio de vida planteado por Dewey (1992), Jackson describe, en la introducción, el ideal de la escuela de Dewey:

Un espacio cuyos habitantes- estudiantes y docentes a la par- sean invitados a encontrar tanto su desarrollo personal como su bienestar social en su actividad diaria; un lugar donde la propia utilidad sea el primordial objetivo en la búsqueda de conocimiento pero que este sentido de utilidad incluya lo estético, lo contemplativo y lo que algunos llamarían los aspectos espirituales de la experiencia humana (Jackson en Dewey, 1992: 36).

Jackson se hace las siguientes preguntas: "¿Qué haremos con el ideal de Dewey en la actualidad? ¿Fue demasiado utópico? ¿Puede llegar a implementarse una versión de este ideal? ¿Fue su visión coartada por haber sido atada a una idea de laboratorio? (...) Estas son preguntas cuyas respuestas permanecen abiertas" (Jackson en Dewey, 1992: 36).<sup>25</sup>

Así, "reflexividad", "examinar prácticas", llevadas al espacio escolar, podría presentarse como un camino a explorar en estos tiempos de incertidumbre, de desorden y turbulencia (Fullan, 1993), de búsqueda de nuevos significados y sentidos escolares como ejercicio de prácticas sociales. En definitiva, implicaría propiciar la articulación entre educación y conocimiento con la formación del ciudadano (Tedesco, 2009).

La idea de crisis e incluir reformas pareciera no alcanzar para dar respuesta a todos estos cuestionamientos, a partir de la fractura y derrumbe generalizado del

---

<sup>25</sup> Traducción propia

programa institucional (Dubet, 2006). Lo cierto es que se trata de algo nuevo que exige un diagnóstico y una renovación del paradigma educativo. De esa manera, cuando se hace imprescindible incluir nuevos elementos para comprender el problema, se cambian las reglas de juego, y por lo tanto se hace necesaria esa transformación de paradigma (Aguerrondo, 2002).

### **¿Por qué es más transformación que crisis? ¿Es necesaria?**

Así, a partir del problema fundamental de paulatina fractura y decadencia del programa institucional, Dubet (2006) se hace la siguiente pregunta:

¿Qué debe salvarse del programa institucional en una sociedad que desea ser vivible y democrática? Para expresarlo con mayor exactitud, si se considera irreversible la decadencia del programa institucional, ¿cómo intentar estabilizar nuevas formas de trabajo y sociabilización? (op.cit.: 97).

Aguerrondo (2002) nos contestaría que cuando se torna imprescindible incluir nuevos elementos en las comprensiones de los problemas, reorientar la dirección, cambiar las reglas de juego, se entiende que es necesario un cambio de paradigma. En educación las reglas conocidas sobre qué enseñar, cómo enseñar y a quién enseñar, deben ser repensadas para responder a los desafíos de la actualidad. Una innovación en este momento implica saltar de paradigma para volver a definir qué es hoy educación de calidad. Claramente plantea que los cambios son muchos y nuestras respuestas han sido pobres. Asimismo, que existe un desfase entre el modelo educativo actual y las necesidades de las generaciones del siglo XXI (Aguerrondo y Vaillant, 2015: 24).

Se entiende que “un sistema educativo eficiente es el que brinda la mejor educación posible a la mayor cantidad de gente en los tiempos previstos” (Aguerrondo, 2002: 21), optimizando los medios de que dispone. La calidad de la educación es el norte orientador de cualquier transformación, de aula, de institución escolar o de sistema educativo.

Al respecto, cabe preguntarse: ¿qué se considera educación de calidad en nuestra realidad actual? En la medida en que se innove en cuestiones estructurales, los cambios tienen más posibilidades de afectar la calidad general y de percibirse a nivel de la totalidad del sistema educativo. El concepto de calidad de la educación es complejo y

totalizante, está social e históricamente determinado, se constituye en la imagen-objetivo de los cambios educativos y también, se constituye en patrón de control de la eficacia del servicio. Sin duda, equivale a un concepto ideológico porque nos ubica en una perspectiva específica desde donde mirar, evaluar o juzgar la realidad (Aguerrondo, 2002).

A partir de los desafíos anteriormente planteados pareciera instalarse la necesidad de hacer algo al respecto. Recientes investigaciones en Latinoamérica a cargo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), por ejemplo, refuerzan esa necesidad de un cambio de paradigma. Aguerrondo y Vaillant (2015) afirman que el sistema escolar es uno de los aparatos institucionales más reticentes al cambio. Aunque a lo largo del tiempo haya habido modificaciones, estas no han sido de gran envergadura, no se han enfocado en la innovación profunda, y han ofrecido hasta ahora ‘más de lo mismo’. Sugieren “empezar por reconocer y alentar reformas e innovaciones que constituyan embriones del nuevo dispositivo organizativo que está generando la sociedad actual (sociedad del conocimiento) para transmitir el nuevo conocimiento válido (pensamiento complejo) a todos de manera justa y equitativa”<sup>26</sup> (2015: 25).

Por un lado, plantean que existen cambios externos al sistema educativo que afectan hondamente el antiguo modelo escolar y que se relacionan no solo con crisis económicas, sino también con crisis de alimentación, de escasez de agua y energía (Creamer, 2009). Pero, por el otro, existen cambios dentro del sistema escolar como el aumento de la cobertura educativa y la obligatoriedad, la pérdida de relevancia de algunos contenidos considerados como clásicos para la cultura de la humanidad, la aparición de nuevos contenidos que no logran instalarse dentro del currículo, la globalización mediática y el desarrollo de las nuevas tecnologías. En ese sentido, consideran que estos cambios reclaman nuevas estrategias que se inscriban en un cambio cultural, vaticinando que cualquier intento de solución superficial puede resultar en fracaso: “es necesaria la transformación radical del modelo educacional para dar respuesta a un nuevo modelo cultural” (ibídem: 25).

Pareciera que las transformaciones sociales operan también en el aula y obligan a una profunda revisión de contenidos curriculares y, muy especialmente, lo que hace a la

---

<sup>26</sup> Objetivos fundamentales de la 4ª Revolución Educativa: LLL (Life-Long-Learning/Aprendizaje a lo largo de toda la vida) y EPT (Enseñanza para todos). (Aguerrondo y Vaillant, 2015).

atención a la diversidad. En cuanto a contenidos, se preguntan: ¿cuáles son realmente importantes y significativos?, que a su vez lleva a necesitar modificar metodologías y condiciones de trabajo en las escuelas para atender a estudiantes muy diferentes entre sí, es decir, atención a la diversidad, lo que impacta sobre la relación vincular:

Aunque la heterogeneidad siempre ha estado presente en las escuelas y los grupos de estudiantes, lo que está cambiando y debe cambiar es el reconocimiento de las diferencias. Esto tiene un evidente impacto en la relación entre el docente y el estudiante que es a menudo conflictiva en términos de autoridad y disciplina. Todo ello hace aún más difícil el desarrollo de las diversas tareas que el docente debe desempeñar (Vaillant en Aguerrondo y Vaillant, 2015: 25-26).

A modo de descripción introductoria, amerita hacer referencia en este punto del recorrido a Anijovich (2014)<sup>27</sup>, quien nos acerca a la comprensión de lo que implica la enseñanza en la diversidad: “Un enfoque pedagógico que contempla la diversidad como una condición inherente al ser humano y, por lo tanto, como un valor para respetar parte de la base que cada persona nace con una carga biológica diferente y se desarrolla en múltiples contextos sociales, culturales, económicos y educativos” (2014: 21).

Así, “Enseñar y aprender en aulas heterogéneas”, pone el foco en la “flexibilidad”:

Las aulas heterogéneas constituidas bajo el concepto de “flexibilidad” implican diversos modos posibles de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos de los alumnos, los canales de comunicación y el uso de los recursos en función de lo que la situación, los objetivos y los contenidos por aprender requieran (Anijovich, 2014: 37).

Aguerrondo y Vaillant (2015) afirman que las instituciones actuales no han podido hacer frente a todos los cambios descriptos y en la mayoría de los casos se ha intentado adaptar de manera forzada el sistema ya existente a las demandas y desafíos de este nuevo contexto. Acorde con esta postura, en los últimos años se han propuesto cambios en el dispositivo escolar pero no han sido lo suficientemente profundos.

En este sentido, al decir de Tiramonti (2011), “separar, clasificar, estandarizar, homogeneizar, diferenciar y excluir lo que no se adapta al molde, fueron criterios a partir de los cuales se organizó la escuela moderna. Este modelo provocó una cada vez mayor discriminación cultural y la exclusión de muchas manifestaciones culturales. En respuesta a esto, la autora señala la necesidad de un “‘cambio en el paradigma cultural de la escuela’ que haga posible incluir lo diferente para superar la segregación y generar

---

27 Anijovich (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y Aprender en la diversidad*, Buenos Aires: Paidós; *Una Introducción a la enseñanza para la diversidad* (2012).

una nueva identidad escolar asociada con su función cultural y no meramente disciplinadora de poblaciones potencialmente riesgosas.” (Tiramonti, 2011 en Agüerrondo y Vaillant, 2015:26).

Para que esto se haga realidad, se plantea en forma contundente la necesidad de realizar ajustes didácticos y pedagógicos pertinentes para adaptar las oportunidades de aprendizaje a los cambios cognitivos en los jóvenes en la actualidad, que incluya cambios en la organización del tiempo y el espacio; que aspire a un aprendizaje autónomo y cooperativo, con investigación y discusión, y que el profesional de la enseñanza a cargo sea capaz de articularlo. Se evidencia la necesidad de superar los cambios educativos que hasta ahora no han sido lo suficientemente profundos (ibídem, 2015).

La transformación educativa es necesaria y urgente, que amerita cambios profundos (Agüerrondo y Vaillant, 2015) en respuesta a los desafíos y demandas actuales, de la mano de la escuela, y de todos los actores que la integran como parte de la formación integral de todos y cada uno de los estudiantes en esta promesa que el “paradigma holístico” (Wernicke, 2003) representa. Resignificar a la escuela como un “espacio de vida” (Dewey, 1992), entendiendo a cada una como reflejo de un contexto social particular, con las características que hacen a su identidad y cultura institucional. La búsqueda y exploración de nuevos significados y formatos escolares como ejercicio de prácticas sociales; la articulación entre educación y conocimiento con la formación del ciudadano (Tedesco, 2009) pareciera ser un posible horizonte de sentido que trascienda a la escuela y que albergue implicancias sociales y comunitarias.

### **3.6. ¿Es posible que “el declive de la institución” implique la desaparición de la escuela?**

Son varios los planteos que vienen pronosticando la desaparición de la escuela como forma institucionalizada de instrucción y formación. A modo de ejemplo, Papert (1984), profesor del Massachusetts Institute of Technology (MIT), vaticina el fin de la escuela con la aparición de la computadora: “En el futuro no habrá escuelas. La computadora hará desaparecer la escuela” (1984: 38). “Escuela y Tecnología”: ¿Es

posible integrar y complementar estos dos mundos? ¿Cuán ajenas se ven las tecnologías en la escuela?

Los cambios culturales en la sociedad actual están profundamente vinculados con las nuevas tecnologías de la información, las cuales tienen un gran impacto tanto sobre la producción de bienes y servicios como sobre el conjunto de las relaciones sociales. La utilización de las nuevas tecnologías obliga a modificar los conceptos básicos como el “tiempo” y el “espacio”, y que la noción misma de “realidad” comienza a ser repensada a partir de la posibilidad de construcción de realidades “virtuales” que plantean problemas e interrogantes inéditos que apenas están comenzando a ser analizados: “es innegable que [estos] cambios tienen efectos poderosos en nuestros patrones de conducta” (Tedesco, 2009: 47).

Indudablemente, la tecnología está cambiando la naturaleza del aprendizaje en la escuela en varios aspectos. Genera el surgimiento de un aprendizaje “informal, participativo, personalizado y multimodal” (Buckingham, 2002). El “aprendizaje informal” implica que gran parte de la educación ya no se produce en contextos formales. Las personas están aprendiendo a través de comunidades de prácticas, de redes personales, y el trabajo participativo-colaborativo. Los maestros y los estudiantes utilizan herramientas como blogs y wikis, y muchas variedades de actividades de esparcimiento pueden admitir aprendizaje, así como diferentes grupos de personas - inclusive padres y pares- pueden funcionar como maestros. Los nuevos discursos conciben una noción más flexible del ser humano y una visión del aprendizaje como algo que puede ser adaptado a las necesidades del aprendizaje y provisto justo a tiempo, cuando se necesite (Buckingham, 2002).

La esencia de la “personalización” radica en que el sistema educativo se adecúe al alumno, en lugar de ser el alumno el que tenga que adecuarse al sistema. El sistema proporciona sostén “a medida” para cada estudiante, un sostén capaz de identificar y reconocer capacidades, fortalezas, intereses y necesidades diversas para cada individuo, y construir a partir de éstos. La “personalización” implica “aprendizaje en cualquier momento, en cualquier lugar”, lo que amplía la variedad de sitios donde se puede aprender (Buckingham, 2002). El alumno co-diseña su propio aprendizaje respetando su ritmo propio. Por último, el aprendizaje “multimodal/multimedia” permite la existencia de sofisticadas tecnologías que combinan textos e imágenes poderosas y participativas.

La gran fortaleza de la tecnología es que elimina la exigencia en el docente y en el alumno de coincidir en “tiempo” y “espacio”, como así también el ahorro de tiempo en las explicaciones, utilizando recursos visuales atractivos y concentrar la motivación del alumno durante el aprendizaje; sin mencionar las utilidades obvias como herramienta de información y comunicación. (Buckingham, 2002).

Acostumbrados al trabajo en equipo y colaborativo, los nuevos estudiantes optan por un estilo de aprendizaje diferente donde se instruyen entre ellos, entienden que lo digital es propiedad de todos con un difuso significado del concepto de propiedad intelectual. Entienden que “hacer” es más importante que “saber”, el conocimiento ya no se percibe como el objetivo final y exigen a los educadores redefinir la forma de dar clase. Es notable que los niños y adolescentes sean cada vez más capaces de combinar diferentes actividades, por ejemplo, ‘chatear’ en la computadora mientras miran televisión y escuchan un CD, y en forma simultánea hacer su tarea, o así suelen decir. Hay quienes consideran que esto no es más que señal de una forma de distracción posmoderna, mientras que otros lo ven como una manifestación de la capacidad de los niños de ejecutar varias tareas al mismo tiempo (*multi-tasking*) y de “procesar en paralelo” utilizando medios de comunicación contemporáneos (Premsky, 2001).

Este nuevo contexto de aula le exige al docente redefinir ciertas conductas y actitudes, como por ejemplo promover la tolerancia de los alumnos a “la espera”, al estar acostumbrados a la inmediatez. En ese sentido, Antelo (2012)<sup>28</sup> plantea el “derecho a la demora, en contra de la prisa compulsiva” como respuesta a esta inmediatez. Teniendo en cuenta las características del alumno *multi-tasking*, se podría decir que uno de los grandes desafíos del docente hoy es el tema de la “atención” en el aula cuando las prácticas de comunicación entre los alumnos fomentan la “conexión” y la “desconexión”. Como ya fuera planteado anteriormente, “en una red, las conexiones se establecen a demanda, y pueden cortarse a voluntad” (Bauman, 2005: 12) y esta modalidad repercute en las distintas formas de desconexión (Antelo, 2012). ¿Cómo concentrar la atención de los alumnos acostumbrados a manejar la simultaneidad de actividades?, ¿cómo concentrar la “atención” cuando viven en una “realidad virtual”

---

<sup>28</sup> Seminario Internacional "Infancias; desafíos y oportunidades" (2012), Parte 3, Panel: Espacios y políticas socio culturales para la infancia - Otros modos de educar, panelistas: Antelo, Estanislao y Piscetti, Luis María.

cotidiana de “conexión-desconexión”?, ¿cómo lograr motivarlos? , tema que se abordará en este estudio.

Rivas (2019) describe esta realidad de niños y jóvenes viviendo “dentro de la membrana de la fantasía”: “hiperconectados y vulnerables a la fugacidad de las máquinas, los niños, niñas y adolescentes son conquistados por entornos invisibles. Allí pasan sus horas, dan forma y experimentan sus gustos, pasiones y visiones del mundo. Todo ocurre en mecanismos cada vez más inaccesibles para los adultos” (2019: 43).

Estamos en presencia de un cambio de paradigma cultural que ha posibilitado que la revolución científico-tecnológica por la que transitamos, establezca un nuevo concepto de conocimiento que contiene más y mejores niveles de información y capacidad de operatividad e innovación; reafirmando que la clave de todo el sistema sigue estando en la “formación”, el “talento” y la “capacidad” del factor humano. En definitiva, en las competencias que podamos y sepamos desarrollar. Desde este punto de vista, el nuevo paradigma educativo pareciera ser polivalente, multifuncional y flexible. Por tal motivo, pareciera ser necesario “transformar a la tecnología informática en un instrumento didáctico significativo al servicio del cambio educativo” considerando que “para muchos niños, usar nuevas tecnologías es tan natural como respirar” (Tapscott, 1998: 40). En ese sentido, se señala que los cambios que traen aparejados la proliferación de los medios digitales está afectando todos los aspectos de nuestra experiencia contemporánea, y como consecuencia, cada disciplina de la escuela debería asumir la responsabilidad de ayudar a los estudiantes a dominar tanto habilidades como conocimientos para funcionar en este entorno hipermediatizado (Jenkins, 2006).

Con respecto a cambios significativos de la actualidad, cabe mencionar la existencia de “comunidades educativas” que ya son una realidad en el mundo educativo, comunidades que están dispuestas y permiten un intercambio muy valioso a la espera de ser aprovechado.

El martes 23 de agosto de 2016 podría quedar en la historia como el primer día del futuro de la educación. El gobierno de Nueva Zelanda envió un proyecto de ley que, luego de ser aprobado, ha permitido la creación de un sistema educativo digital alternativo y complementario al sistema tradicional. En concreto, esto implica que los

alumnos pueden optar dejar de ir a escuelas físicas para aprender en Comunidades de Aprendizaje Virtuales (*Communities of Online Learning*), llamadas COOL por sus iniciales en inglés. Las COOL son organizaciones creadas por el sector público y privado, y cualquier grupo (una universidad, una empresa, una escuela) puede presentar al gobierno una propuesta de COOL. Estas comunidades pueden operar brindando distintos tipos de ofertas: una “escuela” totalmente virtual, modelos “híbridos” (mezcla de presencial y digital) o componentes virtuales suplementarios a escuelas físicas existentes. La Enmienda Educativa 2017 (*Education (Update) Amendment Act 2017*) entró en vigencia el 19 de Mayo de ese año, y los cambios a los que hace referencia la ley tendrán efecto en forma gradual entre Mayo de 2017 y Enero 2020. ¿Es esta experiencia educativa a nivel de una nación una nueva modalidad de escolaridad que ganará adeptos y será replicada a futuro? ¿Es el vaticinio del fin de la escuela?

Estos nuevos escenarios educativos abren entonces la posibilidad -al menos teórica- e incrementan la “factibilidad” de cambios pedagógicos, didácticos y de estilos de aprendizaje. El Modelo 1 a 1 habilita el aprendizaje basado en la movilidad o también llamado “aprendizaje ubicuo” (Burbules, 2006) en tanto extiende la capacidad de aprender a nuevos espacios sociales mediante los dispositivos tecnológicos móviles, creando un continuo entre la escuela y otros espacios: casa, museos, bibliotecas, laboratorios, universidades, otras escuelas, etc. El “aprendizaje ubicuo” implica entonces el cambio de la relación escuela-entorno. “Es un modelo que trasciende la escuela y que tiene profundas implicancias sociales y comunitarias” (Kozak, 2010:30).

A modo de reflexión de análisis del contexto tanto social como educativo, y siendo este paradigma educativo nuestra realidad hoy, nos preguntamos: ¿soporta la escuela esta nueva realidad con la que se enfrenta?, ¿es posible que la escuela desaparezca como institución en este nuevo contexto?, ¿es posible que el aprendizaje ubicuo trascienda a la escuela como institución?

Por un lado, Frigerio y Diker (2010b) fortalecen el sentido de las instituciones describiéndolos como espacios de transmisión:

Edificios simbólicos e imaginarios, arquitecturas y construcciones que el hombre levanta por su necesidad de dar forma (...). Las instituciones resultarían, así, tanto de esa <condena a dar forma> como la imperiosa necesidad de elaborar lo inexorable de la brevedad de la vida, por lo cual las formas institucionales inscriben a los sujetos singulares en una permanencia que excede el presente. Podríamos también decir que el hombre levanta las arquitecturas institucionales como forma de ofrecer a la soledad

inicial del cachorro humano la figura de un ‘tercero imaginal’, figura de la ley que garantiza la continuidad de la especie que habla. El conjunto de lo mencionado vuelve, de hecho, a las instituciones espacios de transmisión (2010b: 16-17).

Por su parte, Tedesco (2009) considera que las instituciones, particularmente la escuela, son lugares clave para el desarrollo de estrategias políticas al servicio de la construcción de sujetos, haciendo especial hincapié en la “reflexibilidad” como respuesta a la “incertidumbre” planteada:

La mayor incertidumbre que genera esta sociedad de alta reflexividad se resuelve (...) con mayor reflexividad y no con menos reflexividad. (...) La socialización en los términos que demanda esta propuesta de construcción del sujeto implica también la existencia de condiciones sociales mínimas que apoyen el proceso de socialización escolar con experiencias sociales donde se confirmen estos valores. Ahora más que nunca la democratización del acceso al conocimiento y del desarrollo de las capacidades de producirlo, es fundamental para la cohesión social (op.cit.: 55-56).

A su vez, Dubet (2006) también se negaría a la desaparición de la escuela como institución educativa, y propone una reducción de escala de la acción institucional: “Lo que no puede ser conciliable en lo alto puede serlo más fácilmente en lo bajo, a condición de que la capacidad política del centro se intensifique, y entre tanto su injerencia burocrática decaiga” (op.cit.: 452-453). Continúa planteando que justamente al reducirse las escalas se podrían reducir asimismo las contradicciones entre individualismo y holismo, individualismo y programa institucional, de esta manera:

Ya no es cuestión de construir órdenes totales en los que cada individuo está ligado (*relié*) al gran todo, a órdenes heroicas en los que la libertad de unos se paga con la sumisión de la gran mayoría, sino órdenes más limitados, más autónomos, más ajustados a la índole de los problemas tratados (op.cit.: 453).

Por otro lado, Legendre (2008), nos recuerda el sentido de la capacidad de preguntar y restaurar la duda frente a los “hábitat institucionales construidos sobre un vacío”:

No está en manos de ninguna sociedad desterrar el <¿Por qué?>, liquidar esta marca de lo humano. Y sin embargo, en este Occidente demasiado seguro de sí mismo, la capacidad de preguntar se ha derrumbado, y este derrumbe es tan impresionante como sus victorias científicas y técnicas. El miedo a pensar fuera de toda consigna ha hecho de la libertad, que tanto ha costado, una prisión (...). Los hábitats institucionales se edificaron sobre un vacío, vacío a partir del cual se despliega la palabra y que es portador del pensamiento. En el cruce de los caminos históricos se impone una tarea: restaurar la duda, examinar la ordenación de las ignorancias que hacen cortejo a la Ciencia contemporánea, superar la creencia oscurantista del presente (2008: 9-10).

En simples palabras, bienvenidas las preguntas, dudas y cuestionamientos como oportunidad para reflexionar y pensar nuevos sentidos escolares.

## **Recapitulación y síntesis**

En este punto, cabe preguntarse, ¿podemos seguir pensando a la institución educativa como un elemento protagónico en la “transmisión” de saberes? ¿Si no se reformula o reconstruye la institución, puede sobrevivir sin que se desvitalice al no encontrar el sentido de sus acciones y sus decisiones?

En cuanto a la transmisión, Frigerio y Diker (2004) nos orientan con sus elocuentes palabras:

La transmisión constituye la fuerza misma del lazo social, la fuerza que lo pone en movimiento y le da existencia, pero no como algo dado y fijo. (...) Se podría decir que la transmisión lo que ofrece es un boleto para un viaje cuyo destino se desconoce, y este desconocimiento es condición para que la transmisión abra la posibilidad de la re-inención, la re-creación del pasado en el futuro (2004: 224-227).

En ese sentido, Merieu (2006), afirma que la profesión tiene sentido cuando se produce la transmisión en una clase como resultado de una enseñanza: “Contra toda fatalidad y a pesar de todas las dificultades objetivas de la empresa, en la clase se produce la transmisión” (2006: 15-16). En la misma línea, Rivas (2019) habla de “la fuerza de las destrezas pedagógicas”, diciendo que lo específico del docente es la posición que toma respecto de la transmisión:

Es un sujeto que arma lazos entre los estudiantes y el aprendizaje. No basta con saber todo, si eso fuera posible, sino que además hay que saber transmitir lo que se sabe, hay que comprender cómo el conocimiento pasa de un lado a otro, entre libros, plataformas, aulas y sujetos. Por eso el educador necesita desarrollar sus destrezas pedagógicas: sus habilidades para organizar, animar y crear situaciones de enseñanza le permiten gestionar caminos y trayectos de aprendizaje diversos (Perrenoud, 2011 en Rivas, 2019: 224).

En cuanto al foco de este estudio en particular, retomamos una idea planteada por Pierella (2015) al inicio de este capítulo, de la mano de Ricoeur (2008), centrado en el “principio de reciprocidad en el reconocimiento” en cuanto a la relación maestro-discípulo como condición para que la transmisión del conocimiento tenga lugar:

Atribuir autoridad a los profesores es condición para que la transmisión del conocimiento tenga lugar. Al mismo tiempo, la confianza en las posibilidades del estudiante de acceder al saber y de producir pensamiento tiende a apuntalar el principio de reciprocidad en el reconocimiento (Ricoeur en Pierella, 2015:7).

Volviendo entonces al planteo de Fullan (1993) quien afirma que los sistemas no cambian por sí mismos, que son los individuos los que se mueven para cambiar; si esto es así, si la fuerza de la “transmisión” abre una posibilidad de “re-inención”, de “re-creación” (Frigerio y Diker, 2004), sería interesante “promover la reinención de la

profesión de enseñar” propuesta por Braslavsky (1999), considerando que el docente es el actor indiscutido de cualquier proyecto educativo. La formación de los docentes desde el “marco de la innovación” (Aguerrondo y Pogré, 2001 en Aguerrondo, 2002: 47) podría ser un camino posible en la construcción del nuevo paradigma educativo.

En este sentido, en cuanto a formación docente se plantea lo siguiente:

La formación docente (...) debería estar orientada al desarrollo de profesores autónomos, críticos, reflexivos e investigadores con competencias comunicativas, tanto en el lenguaje oral como escrito, con capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre, tolerando el fracaso y la frustración inicial ante las evidentes desventajas de los contextos más vulnerables. Así lo exigiría la multiplicidad de elementos que confluyen en los espacios educativos. Vista desde la complejidad del escenario escolar, podría imaginarse un educador competente para potenciar las capacidades de cada ser humano- niño, niña y jóvenes-, desde una perspectiva reflexiva y crítica ante la diversidad. Por tanto, se aspira a un docente capaz de desarrollar competencias para pensar de manera crítica y reflexiva, desde una perspectiva problematizadora, a exponer situaciones y proponer soluciones (Asensio-Aguilera, 2000; Chacón, 2006, 2008; Chacón y Contreras, 2006; Lee, 2005; Tejada, 2005; Rodicio y Cortizas, 2011; Sales-Ciges, 2006 desde una lógica experiencial Zabalza-Beraza, 2005 y también biográfica Alliaud, 2011; Fernández-Cruz, 2010; Grossman y McDonald, 2008 en Annunziata, 2013:8).

En definitiva, se piensa en un docente reflexivo con capacidad de pensamiento crítico, generador de acciones para comprender y cuestionar la realidad y asimismo ayudar a transformarla para el bien común. Estas competencias, capacidades o destrezas se encuentran en déficit en la formación de profesores y la situación de América Latina y Chile sigue la misma línea (Ávalos, 2009; Gaete S.F.; Michell, 2011; Núñez, 2003, 2007; Waissbluth, 2010 en Annunziata, 2013).

Desde el punto de vista del alumno, este nuevo paradigma abriría una oportunidad de incluir a todos y cada uno a partir de un “reconocimiento” (Todorov, 2008) de su propia “singularidad” (Contreras, 2016) como rasgo innato del ser humano, así como también el fortalecimiento de la “cohesión social” (Sennett, 2006; Tedesco, 2009) a partir del ejercicio cotidiano de la aceptación del ‘otro’, del diferente, dentro de cada comunidad educativa. Como nos diría Todorov, “la sociabilidad no es un accidente ni una contingencia, es la definición misma de la condición humana” (2008:33) y el ejercicio de prácticas socializadoras desde la complejidad del escenario escolar podría plantearse como un argumento responsable y comprometido de evolución a nuevas formas de socialización. Así, la inclusión y permanencia de todos y cada uno de los alumnos dentro del sistema sería evidencia de “transformación” convirtiendo de esta manera la crisis en oportunidad de cambio.

Se coloca en el centro del problema el “aprendizaje” y no la “enseñanza” (Aguerrondo y Vaillant, 2015), y se plantea el aprendizaje permanente a lo largo de la vida como objetivo en respuesta a la dinámica de cambio acelerado que caracteriza a la sociedad de conocimiento:

La dinámica de cambio acelerado que caracteriza la sociedad del conocimiento ha dejado en claro la importancia del aprendizaje permanente. El objetivo actual de la educación es el aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida. (...) Centrar la necesidad de generar conocimiento en el aprendizaje y no en la enseñanza es un auténtico cambio de paradigma, un cambio estructural, que ya empezó y que representa una verdadera mutación de la distribución del conocimiento en la sociedad (op.cit.: 27).

A su vez, Anijovich y Cappelletti (2019) destacan la importancia de que cada estudiante sea “protagonista” de algo de su vida escolar, “el grado de protagonismo” de cada alumno es crucial en la vida escolar de todo estudiante. Las autoras se refieren a Thomas y Loxley (2001) quienes plantean la importancia de proveer un contexto en el que todos los niños y adolescentes puedan ser valorados equitativamente, tratados con respeto y provistos con oportunidades reales en la escuela.

¿Es posible reconocer singularidades en este camino de hacer protagonista al alumno de algo de su vida escolar? Anijovich (2019) <sup>29</sup> resaltaría la importancia de enseñar a todos para que todos aprendan: “Los y las estudiantes se convierten en el centro del proceso educativo cuando reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales”.

Rivas (2019) refiere a “La metamorfosis de los sistemas educativos”, afirmando que “en la actualidad tiene lugar un proceso de reescritura tanto de las formas de autoridad como de las relaciones con el conocimiento: todo lo que hasta hoy era una certeza comienza a cambiar o está a punto de hacerlo” (2019: 92).

El desafío pareciera ser re-aprender, se plantea “des-aprender” (Menéndez Cabrera, 2018) <sup>30</sup>, volver a aprender nuevos significados y sentidos, distintos y alejados de nuestra propia biografía escolar. Perrenoud (2004) nos orienta diciendo que “reflexionar sobre la propia práctica también implica reflexionar sobre la propia historia, el habitus, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y obsesiones (...)” (2004:58). En este sentido, Anijovich y Cappelletti (2017), nos marcan un primer paso en este camino a la reflexión:

---

<sup>29</sup> Conferencia UdeSA, “Enseñar y aprender en aulas heterogéneas”, febrero 2019

<sup>30</sup> Conferencia UdeSA, “Estrategias para promover aprendizajes con sentido en la escuela”, febrero 2018

La reflexión comienza ante la aparición de una duda, al formularnos preguntas. A partir de entonces es necesario encontrar un camino, diseñar algún plan para salir de la incertidumbre, convocar a los conocimientos y las experiencias anteriores y proceder a su crítica, para hallar fundamentos teóricos sólidos, revisar y ampliar la observación de los datos, así como bucear en la memoria, para encontrar circunstancias análogas que ayuden a replantear el problema. La actividad reflexiva consiste, de este modo, en un proceso de inferencia, donde se produce “un salto de lo conocido a lo desconocido”. (Anijovich y Cappelletti en Domingo Roget y Anijovich, 2017: 21- 22).

A modo de cierre de este primer tramo que nos contextualiza, tomamos las conclusiones finales del análisis de Dubet (2006), promisorias para argumentar y sostener el sentido de esta investigación, sustentando la prioridad de un “principio de reconocimiento”, si se desea que las instituciones protejan a los individuos y propicien la afirmación de los sujetos, y a su vez su sociabilidad.

Vivimos en sociedades individualistas y sociales, necesariamente holistas, porque implican un mínimo de reglas y de convicciones compartidas. Por un lado, afirmamos que todos los individuos tienen no sólo el derecho sino también el deber de realizarse conforme a su propia naturaleza y su propia inclinación. Por otro lado, esos mismos individuos deben respetar reglas comunes, deben integrarse, deben en gran medida seguir los caminos que se ha trazado para ellos. (...) Es importante afirmar la prioridad de un principio de reconocimiento, si se desea que las instituciones protejan a los individuos y autoricen la afirmación de los sujetos. (...) El reconocimiento lleva a atenuar, y hasta a suspender las contradicciones entre mérito e igualdad, protegiendo a los individuos de la desvalorización de sí mismos y de la culpabilidad, que se vuelven las formas esenciales del control social. (...) El reconocimiento también plantea el problema del derecho a la identidad personal. (...) El reconocimiento supone que cada individuo puede elegir su identidad en el seno de reglas generales. Las instituciones deben apuntar a individuos antes que a grupos (op.cit.: 450-451).

Y finalmente tomamos su concepción sinfónica de la vida social para el programa institucional de Dubet (2006), al describir metafóricamente su planteo en cuanto a reducción de escalas entre individualismo, holismo y el propio programa institucional:

El programa institucional procede de una concepción sinfónica de la vida social. (...) Vivimos en una sociedad en la cual cada uno busca ser solista (...). Precisamente al reducir las escalas puede reducirse la contradicción entre individualismo y holismo, entre el individualismo y el programa institucional. (...) En ese nivel intermedio deben reconstruirse las instituciones, cuando ya no pueden ser grandes orquestas, pues ya ningún Dios escribe la partitura, ningún director es su intérprete (op.cit.: 452-453).

## CAPÍTULO 4

### RECONOCIMIENTO

Mi madre hizo una cruz en el calendario  
 el día que nací, y yo era el que gritaba:  
 ese pequeño montón de cabellos, de uñas y de carne,  
 soy yo, soy yo[...]  
 Sólo no eres nadie. Es preciso que otro te nombre.  
 Bertolt Brecht (1922), “*Un hombre es un hombre*”.

#### 4.1. Conceptos y recorridos teóricos

La palabra reconocimiento viene del latín, formada del prefijo re- (repetición, intensidad), la palabra *cognoscere* (conocer), más el sufijo -mento (medio, instrumento, modo). En otras palabras, se puede decir que “reconocer” es un modo de conocer al otro con intensidad. Las dos acepciones que se señalan para este concepto son tanto las de acción y efecto de reconocer y reconocerse pero también la de gratitud<sup>31</sup>. Esta definición plantea varias preguntas en torno a qué es lo que se conoce del otro, qué importancia tiene ese “volver a conocer” o “conocer con profundidad”, en la constitución del ser.

Con respecto al uso que se le dio a este término, Sennet (2003) sostiene que el primero en utilizarlo en el lenguaje jurídico fue el filósofo alemán Fichte, explorando cómo deben enmarcarse las leyes a fin de que las necesidades de los extraños, los extranjeros, los inmigrantes se vean reconocidos en una constitución. Por su parte, Rousseau, ya había comprendido al reconocimiento mutuo como materia de conducta social y de derecho legal. Sennett analiza también cómo más contemporáneamente, este concepto fue utilizado en la filosofía política por John Rawls y Jürgen Habermas. Mientras que para el primero, el reconocimiento implica la necesidad de quienes son desiguales, en Habermas, el reconocimiento abarca el respeto a las opiniones de aquellos cuyos intereses los llevan a discrepar. Sin embargo, Sennett (2003) cree que en esos usos positivos que utilizan estos autores, la palabra “reconocimiento” no tiene aún “la amplitud suficiente para abarcar la conciencia de la necesidad mutua” (2003: 65).

---

<sup>31</sup> Diccionario de la Real Academia Española.

Desde la filosofía e historia de la filosofía, Paul Ricoeur (2005), en su libro *Caminos del reconocimiento*, plantea que no existe una teoría del reconocimiento digna de ese nombre al modo que existe una o varias teorías del conocimiento, dando lugar a un sentimiento de perplejidad por su parte que motivó su investigación. Este sorprendente vacío contrasta con el tipo de coherencia que permite al término-reconocimiento- aparecer en un diccionario como una unidad léxica única a pesar de la multiplicidad, que esta unidad léxica abarca, de las acepciones atestiguadas en el seno de la comunidad lingüística, de la lengua francesa en este caso.

Para empezar, el investigador elige consultar y cotejar entre sí dos grandes obras separadas por un siglo: el *Dictionnaire de la langue française*, compuesto y publicado por Littré de 1859 a 1872, y el *Grand Robert de la langue française* bajo la dirección de Rey, publicado en 1985. Siguiendo a Littré, incluye la sucesión de veintiséis significaciones enumeradas<sup>32</sup>, construida buscando en los pliegues de una definición la clave de la derivación de la siguiente, según un orden creciente de alejamiento, cada definición con sus correspondientes ejemplos, que no incluiremos.

La significación que se tiene como primera es la que parece más natural, la que procede de la derivación de reconocer a partir de <conocer> a través del prefijo “re”. <Reconocer: 1. Restablecer en la mente la idea de alguien o de algo que ya se conocía. (...)>. Se pasa luego a la acción de reconocer lo que nunca se vio: < 2. Conocer por algún signo, por alguna señal o indicación, a una persona o cosa que jamás se ha visto. (...)>. La idea de marca o señal por la que se reconoce ocupa un lugar importante en el trabajo de Ricoeur, pero señala que no se debe olvidar que no se ha valorado de modo claro, el <darse a conocer -hacerse reconocer-, probar quién se es mediante indicaciones seguras>. Afirmar así que lo que “permanece tácito es la fiabilidad del signo de reconocimiento, de la marca, de la indicación por el que se reconoce algo o a alguien” (ibídem: 19). Gracias a esta idea intermedia se pasa al conocimiento activo de algo bajo el signo de la verdad: <3. Llegar a conocer, a percibir, a descubrir la verdad de algo. (...)>. Con la idea de verdad, se establece un aspecto de valor que será sometido luego a tematización, considerando que la verdad puede ser factual o normativa. Además el verbo <llegar a>, insinúa la mención de una dificultad que puede tomar la forma de

---

<sup>32</sup> Littré recortó al final de la lista los usos que, en apariencia, no difieren más que por la gramática de las significaciones enumeradas.

indecisión, dilación o resistencia. Esta alusión al aspecto que se puede llamar arduo del reconocimiento, se precisa en el siguiente uso: “<4. Reconocer con la negación significa a veces dejar de considerar, no escuchar ya. (...)> Lo no dicho, lo implícito reside en la restricción mental subyacente a la negativa: <no conocer más que>” (ibídem: 19).

A partir de este lado dificultoso y arduo del reconocimiento, las significaciones siguientes se focalizan y propagan hacia el descubrimiento y la exploración de lo desconocido, <ya se trate de lugares o de escollos, de peligros> (sentidos n<sup>os</sup> 5, 6 y 7: <Recorrer> cede el lugar a <explorar>. El sentido siguiente puede considerarse el cambio más importante en la ordenación de las significaciones del vocablo: <8. Admitir, aceptar como verdadero, como incontestable. (...)>. Admitir es poner fin a la duda sobre la verdad, pero también implica mencionarla. El matiz sugerido por el acto de admitir se precisa en la referencia posterior a la autoridad de alguien, implícita a la idea de admitir: 9. <someterse a la autoridad de una persona>. “De admitir a someterse, apenas se nota el deslizamiento. Uno podría no reconocer, no someterse. La denegación, la negación no está tan lejos” (ibídem: 19).

Las ideas de marca, de verdad, y también de dificultad, incluso de reticencia, quedan incorporadas así al perímetro de sentido. Siguen luego las modalidades especializadas del <reconocer como>, ya se trate de uso militar (n<sup>o</sup>12), o sobre todo, del uso de reconocer en el orden de la filiación:<reconocer a un hijo (natural)>. En este caso puntual, no sólo se reconoce y se realiza a alguien mediante su marca escrituraria, sino el derecho a una firma que se pueda reconocer como tal. Más allá del uso religioso de la <declaración de fe> (n<sup>o</sup>10), se llega al tema de la confesión, del reconocimiento: <confesar, reconocer> (n<sup>o</sup>15), quizás una falta, una deuda, un error. Y surge al final del recorrido el huésped inesperado - por cierto, no invitado en la mayoría de las lenguas distintas del francés- el reconocimiento como gratitud:

<16. Tener reconocimiento para, mostrar reconocimiento>. Se percibe la conexión con lo que precede; el reconocimiento de la deuda hacia alguien, declaración dirigida a él, encaminado hacia la gratitud con la condición de añadir la idea de un movimiento de retorno, espontáneo, gracioso, en todos los sentidos del término, como si se hubiese restituido una deuda (Littré en Ricoeur, 2005:20).

Ricoeur se pregunta sobre la posibilidad de simplificar esta tabla de derivaciones, y se concentra en cinco entradas. La primera confirma la primera definición del

reconocer: <Cuya imagen, cuya idea se ha restablecido en la mente>. El vocablo <reconocido> permanece en la estela de lo conocido gracias al <se ha restablecido>. La segunda entrada confirma la acepción nº5 <admitirlo como verdadero>. La tercera dobla la de la confesión (nº15), <admitido, confesado>, y el cuarto lugar la tiene la expresión <reconocido como>: <4. Se dijo de él que poseía cierta cualidad>. El quinto, el invitado sorpresa -el reconocimiento-gratitud- vuelve según el modo de la recompensa: <recompensado> es quien recibe los signos de la gratitud.

Plantea que la primera impresión de reducción de la amplitud del concepto es falaz, tratándose sólo de la menor frecuencia del reconocer en la forma pasiva del ser reconocido, y afirma que lo planteado en su obra lo demuestra:

En este punto exactamente ha tenido lugar la principal revolución conceptual en el plano de los filosofemas, con el tema hegeliano de la lucha por el reconocimiento cuyo horizonte es el <ser reconocido>. Littré no había previsto que sería precisamente del lado del cambio radical de lo activo a lo pasivo, del reconocer a ser reconocido, donde soplaría el viento de la principal revolución que debería sacudir el orden tranquilo de la derivación en el plano del lenguaje ordinario (2005: 21).

La comparación entre el *Littré* y el *Grand Robert* pone en evidencia las diferencias entre estas obras separadas por un siglo. *Le Robert* intenta dar una “imagen social” de los mundos de la cotidianidad. Entre otras, la innovación más significativa concierne a la clasificación de los sentidos, en lugar del sistema lineal de derivación del *Littré*, *Le Robert* utiliza una arquitectura jerárquica en forma de árbol. Sobre el vocablo <reconocer>, las ideas madre se reducen a tres:

<I. Aprender (un objeto) por la mente, por el pensamiento, relacionando entre sí imágenes, percepciones que le conciernen; distinguir, identificar, conocer mediante la memoria, el juicio o la acción.>

<II. Aceptar, tener por verdadero (o por tal).>

<III. Confesar, mediante la gratitud, lo que uno debe a alguien (algo, una acción).>

*Le Robert* expone sin vueltas la innovación conceptual expresada por los verbos, <aprender, relacionar, distinguir, identificar>; asimismo, el término conocer aparece reintegrado en la serie gracias a la tríada <memoria, juicio, acción>. La imprecisión de esta primera definición, cuya articulación conceptual es considerable, supone una

ramificación interna expresada en su meticulosa grafía, entendiendo que <relacionar> no es lo mismo que <distinguir>, ni tampoco <identificar>. Justamente, “esta imprecisión, esta oscilación dicen mucho sobre la dificultad en conceptualizar el término” (ibídem: 24).

Luego, el pasaje de la primera idea tronco a la segunda, <aceptar, tener por verdadero>, se realiza bajo la apariencia de desviación de sentido, por la idea de marcas de reconocimiento, llevada al primer plano por la definición del sustantivo <reconocimiento>, a diferencia del verbo <reconocer>.

En efecto, se lee lo siguiente: <Reconocimiento. I. El hecho de reconocer (1): lo que sirve para reconocer>. Este segundo componente de la definición permite al sustantivo decir lo que el verbo oculta, el paso de aprehender un objeto por la mente, por el pensamiento..., a la de tener por verdadero, mediante la idea de signo de reconocimiento (ibídem: 25).

Por último, la tercera idea tronco, la cual es ajena al inglés y al alemán como se ha planteado, de reconocimiento en el sentido de gratitud, procede de la anterior a partir de la idea de deuda, que podría entenderse como lo no dicho de la idea anterior de aceptación, de admisión, en la medida en que la presunta verdad consista en un valor que exige una aprobación en forma de confesión o declaración. De esta manera, aparece la cadena: < aceptar, tener por verdadero, admitir, confesar, deber algo a, agradecer>, que aunque rigurosa sigue siendo discontinua, inclusive aleatoria en algún sentido.

Ricoeur renuncia al proyecto de llenar el vacío entre las definiciones parciales, un intento que considera lo llevaría a ninguna parte, sólo a una reescritura sin fin del diccionario, y nos lleva a la filosofía, que desde su mirada, “proviene de la emergencia de problemas propiamente filosóficos que destacan sobre la simple regulación del lenguaje ordinario para su propio uso” (ibídem: 27). Ahora, el carácter discontinuo de acontecimientos de pensamiento aumenta la perplejidad del investigador, considerando que la problematización filosófica contribuye a una cierta dislocación, y que “este efecto de dislocación, explica ampliamente la ausencia de una gran filosofía unificada del reconocimiento” (28), dislocación como reflejo de las problemáticas dominantes de cada momento. Para una mirada rápida y superficial, distingue tres enfoques filosóficos, aparentemente sin ninguna referencia común. El de sentido kantiano, llamado *Rekognition* en la primera edición de *Crítica de la razón pura*; el bergsoniano, con el

nombre de <el reconocimiento de los recuerdos>; finalmente, el hegeliano, hoy en plena expansión, con el nombre de *Anerkennung*, que data de la época de la *Realphilosophie* de Hegel en Jena. Ricoeur nos explica:

Es en el marco de la filosofía trascendental que investiga sobre las condiciones *a priori* de la posibilidad del conocimiento donde se puede asignar una significación filosófica a la *recognición* kantiana. Después, es en la filosofía próxima a la psicología reflexiva, preocupada por formular de nuevo los términos de la vieja disputa de las relaciones entre el alma y el cuerpo, donde el reconocimiento de los recuerdos deviene con Bergson un problema importante, en unión con la supervivencia de los recuerdos mismos. Finalmente, es en el contexto, no de la crítica de la razón, sino de la efectuación <real> de la libertad, previamente construida en idea, donde, en Hegel, el reconocimiento puede colocarse dentro de este proceso de efectuación, de realización y revestir las formas que se nos han hecho familiares de lucha por el reconocimiento, de exigencia de reconocimiento (Ibídem: 28-29).

A partir de todo este recorrido, Ricoeur plantea que su hipótesis de trabajo descansa en la convicción de que el filósofo no debe renunciar a constituir una teoría digna de este nombre del reconocimiento; así, su hipótesis es que los usos filosóficos potenciales del verbo reconocer pueden ordenarse según una trayectoria que va desde el uso en la voz activa hasta el uso en la pasiva, trastrocamiento en el plano gramatical llevaría la huella de un trastrocamiento de igual amplitud en el plano filosófico.

Reconocer en cuanto acto expresa una pretensión, un *claim*, de ejercer un dominio intelectual sobre el campo de las significaciones, de las aserciones significativas. En el polo opuesto de la trayectoria, la exigencia de reconocimiento expresa una expectativa que puede ser satisfecha sólo en cuanto reconocimiento mutuo, sigo siendo éste un sueño inaccesible o exija procedimientos e instituciones que eleven el reconocimiento al plano político (ibídem: 30).

De esta manera, su meticulosa y compleja investigación focaliza y profundiza en tres estudios: “El reconocimiento como identificación”, para empezar; luego un segundo estudio “Reconocerse a sí mismo”, y finalmente, un estudio sobre “El reconocimiento mutuo”. Según el autor, “en el primer estudio, la identificación era la de un algo en general: la relación entre lo mismo y lo otro era una relación de exclusión, ya se tratase del juicio teórico de percepción o del juicio práctico de elección. En el primer caso, identificar es distinguir: lo uno no es lo otro” (ibídem: 159). En el segundo estudio, se aborda la idea “que el reconocimiento descansa en procedimientos de identificación: el sí ha ocupado el lugar del algo en general. En este sentido, la bifurcación de la identidad e ipseidad no [debilita] la oposición de principio entre el mismo y el otro” (160), apareciendo la oposición entre *identity* y *diversity*<sup>33</sup>. El tercer estudio toma como

---

<sup>33</sup> “Locke dio a esta relación de exclusión su forma canónica: el sí es el mismo que él mismo y no otra cosa. En su terminología, *identity* se opone a *diversity*” (Ricoeur, 2005: 160).

“objetivo la dialéctica de la reflexividad y de la alteridad en la figura del reconocimiento mutuo. La reciprocidad y la mutualidad<sup>34</sup> (que no se distinguen en un principio) darán a lo que desde Kant se llama <causalidad recíproca> o <comunidad>, en el sentido categorial del término, su espacio de manifestación” (ibídem:160).

Por su parte, Tzvetan Todorov (2008), semiólogo y filósofo francés de origen búlgaro, en su libro *La vida en común. Ensayo de antropología general*, afirma que Rousseau es el primero en formular una nueva concepción del hombre como un ser que “necesita de los otros”. La innovación de Rousseau consistiría en destacar la necesidad del hombre de ser mirado, lo que él llama, la necesidad de consideración. Así, para Rousseau la sociabilidad no sería un accidente ni una contingencia, sino la definición misma de la condición humana. En su análisis sobre el reconocimiento, recoge, de alguna manera, esta idea de Rousseau, ya que comprende que lo que distingue al ser humano de otros seres vivos es su sensibilidad social, es decir, su facultad de ligar su afecto a seres que le son extraños. Capacidad que representa la fuente de las virtudes y vicios del hombre, “de sus desdichas incesantes y de su endeble felicidad” (2008: 34).

El descubrimiento teórico de esta sensibilidad social, lo encuentra Todorov (2008) también en Adam Smith, quien habría destacado esta necesidad de “ser mirado” por los otros, y que incluso, la consideraba no una simple motivación, sino, la verdad misma de otras necesidades. La utilización de esta noción aparece también para el autor en Hegel, quien, siendo admirador y lector de Rousseau y Smith, interpreta y transforma la idea de la “consideración” de Rousseau. En lugar de mantener este concepto como un estado transitorio entre el amor por sí mismo y el amor propio<sup>35</sup>, Hegel hace del mismo la característica propia de la especie humana. A esto, lo llama Hegel *Anerkennung* (reconocimiento) y este es el mismo término que elige utilizar Todorov.

Por su parte, Kojève (2005) también resalta esta característica cuando, retomando la idea de *Anerkennen* de Hegel, define al reconocimiento como una relación esencial, “ontológicamente constitutiva” de la conciencia en su proceso de desarrollo. Hegel ya

<sup>34</sup> “Reservo el término de <mutualidad> para los intercambios entre individuos, y el de <reciprocidad> para las relaciones sistémicas cuyos vínculos de mutualidad no constituirían más que una de las <figuras elementales> de la reciprocidad. Este contraste entre reciprocidad y mutualidad es considerado, (...) como una suposición fundamental de la tesis centrada en la idea de reconocimiento mutuo simbólico” (Ricoeur, 2005: 240).

<sup>35</sup> Rousseau no pensaba que el respeto por uno mismo fuese la base del carácter: a él le parecía que el deseo de aquello de lo que se carece es una fuerza mucho mayor, de manera que el amour-propre siempre predominará sobre el amour de soi (Sennett, 2003: 100).

había visto que la dominación nace de la lucha a muerte por el reconocimiento. El planteo por parte de ambos adversarios es un objetivo básicamente humano, no animal y no biológico: “el de ser ‘reconocido’ en su realidad o dignidad humana” (2005: 43). Así, el Amo supera lo “animal” que hay en él y lo subordina a lo que tiene de específicamente “humano” y precisamente por eso allí existe autoridad, porque el esclavo renuncia consciente y voluntariamente a su posibilidad de reaccionar contra la acción del amo, lo hace porque “sabe” que esa reacción implica el riesgo de su vida y porque no “quiere” aceptar ese riesgo, tema que abordaremos en el próximo capítulo en tanto concepto de autoridad.

Retomando a Todorov (2008), la necesidad de reconocimiento de otros es constitutiva del ser humano, ya que el hombre no existe antes que la sociedad y lo humano está fundado en lo interhumano: “La realidad humana sólo puede ser social. Es necesario, por lo menos ser ‘dos’ para ser humano” (2008: 42). Esta necesidad de los otros ya se da para el autor desde el origen mismo de la vida. El reconocimiento, es una relación presente entre aquel que mira y el otro que es mirado, en otras palabras, la necesidad del niño de constituirse al afirmar al otro y ser reafirmado. Así aparecen al mismo tiempo la conciencia del otro (que debe mirarlo) y de sí mismo (aquel a quien el otro mira) y desde ese momento decisivo, el niño comprende que “me miran, por lo tanto, yo existo” (103). Esta necesidad humana nace a continuación de nuestro nacimiento físico y sólo se apaga en la inconsciencia previa a la muerte.

Como se mencionara, para Todorov (2008), toda coexistencia es un reconocimiento. Éste puede ser material o inmaterial, riqueza u honores, que impliquen o no el ejercicio del poder sobre otras personas. Asimismo, el hombre aspira al reconocimiento de manera consciente o inconsciente, poniendo en marcha mecanismos racionales o irracionales. Con respecto a estas formas, se busca captar la mirada del otro por diferentes facetas del ser, el físico, la voz, la inteligencia, el silencio. A modo de ejemplo, se detiene en la vestimenta, como un encuentro de miradas y voluntades:

Desde esta óptica, la vestimenta juega un papel particular, pues es literalmente un terreno de encuentro entre la mirada de los otros y mi voluntad, y me permite situarme en relación con estos otros; quiero parecerme a ellos, o alguno de ellos y no a todos, o a ninguno. En resumen, escojo mi vestimenta en función de otros, aunque sea tan sólo para decirles que me son indiferentes. Por el contrario, aquel que ya no puede ejercer control de su vestimenta (a causa de su pobreza, por ejemplo) se siente paralizado frente a los otros, privado de su dignidad. No sin tener del todo razón, una vieja broma dice: la persona humana se compone de tres partes, alma, cuerpo y vestimenta... (ibídem: 118).

El reconocimiento alcanza todas las esferas de nuestra existencia y todos necesitamos ser reconocidos “tanto en el plano profesional como en [nuestras] relaciones personales, en el amor y en la amistad” (ibídem: 118).

Sin embargo, señala que el reconocimiento es también una relación asimétrica, alguien otorga el reconocimiento y un otro lo recibe, pero los dos roles no son intercambiables. Así, la superioridad y la inferioridad de aquellos que participan en una interacción están dadas de antemano. Por ejemplo, el primer reconocimiento que recibe el niño viene de los seres que son jerárquicamente superiores, sus padres o tutores. Más adelante, ese papel es retomado por otras instancias a las cuales la sociedad les encarga esa función de sanción, sus maestros, profesores; empleadores, directores o jefes. Pero tampoco puede ignorarse el reconocimiento que viene de inferiores, así, “el profesor es confirmado en su sentimiento de existir por los alumnos que dependen de él” (ibídem: 120).

Asimismo, expresa que el reconocimiento se daría en dos etapas. Primeramente, le pedimos a los otros reconocer nuestra existencia –“reconocimiento” en sentido estricto- en segundo lugar, buscamos confirmar nuestro valor- proceso de “confirmación”. La confirmación sólo puede tener lugar si el reconocimiento ya se ha realizado. Esta distinción es para Todorov esencial, ya que podemos ser indiferentes a la opinión que los otros tienen de nosotros pero no podemos permanecer insensibles a una falta de reconocimiento de nuestra existencia misma. Y de todas maneras, cualquiera que sea la forma del reconocimiento, su característica principal es que su satisfacción nunca puede ser completa o definitiva. En este punto, agrega que “nuestra incompletude es, pues, no sólo constitutiva sino también incurable”, y, si fuera de otra manera, cree Todorov que estaríamos curados, también, de nuestra humanidad (ibídem: 131).

Todorov (2008) afirma con convicción que “el reconocimiento de nuestro ser y la confirmación de nuestro valor son el oxígeno de nuestra existencia” (ibídem: 113). Cada uno de nosotros formula un reclamo similar de reconocimiento, lo cual es imposible de satisfacer; y asimismo, los otros individuos también lo solicitan, pero los otros individuos pueden estar ocupados, y pueden no poder respondernos. Así, en la práctica, el reclamo se enfrenta con la indiferencia o el rechazo, y una permanencia en este reclamo pareciera ser incompatible con la semejanza entre los hombres. La

pregunta que se hace es: ¿cómo se maneja el fracaso del reconocimiento?” (ibídem: 132).

Define a los “paliativos” como mecanismos que “disimulan o difieren la frustración experimentada, sin remediarla verdaderamente (ibídem: 132), e incluso añadiéndole una nueva; y que merecen ser identificados porque atenúan los síntomas de una enfermedad sin actuar sobre su causa, es decir que son recursos con efecto pasajero. Describe el fracaso del “reconocimiento” y sus “paliativos”, como formas engañosas de reconocimiento, que parecieran aportar un alivio instantánea a nuestro sentimiento de frustración, pero que no intervienen sobre las causas de su ausencia. Identifica y describe tres posibles formas para organizar la infinita variedad de paliativos.

Para empezar, “Obtener la sanción”, implica esforzarse incesantemente para ser reconocido, un individuo que reclama sin dar demasiado a cambio, que hace cualquier cosa por obtenerlo:

Un primer tipo de reacción a la negativa de reconocimiento consiste en reclamarlo de nuevo, en no ver en ese fracaso más que una coincidencia de malas circunstancias e intentar hacerlo mejor la próxima. Después de todo, también hay reclamos satisfechos (ibídem: 34).

Se desea el éxito, y sin embargo, no se obtiene, se recurre, por ejemplo, a la violencia a la que la sociedad estigmatiza bajo el nombre de crimen. De esta manera, ese reconocimiento que no se obtiene de buena voluntad, se obtiene por la fuerza, cayendo en formas de violencia, de sumisión, o inclusive de tiranía, como Stalin o Hitler, quienes eran amados y temidos, al mismo tiempo. Aquel que no recibe el reconocimiento necesario y no encuentra alguna forma de consuelo, puede llegar a recurrir a formas violentas: “Tal vez la frustración no baste para explicar toda agresión, pero sin dudas es una de sus condiciones más comunes” (ibídem: 136).

En relación a “Un reconocimiento de sustitución” como paliativo, plantea que la tiranía se emparenta con la violencia por los métodos implementados, pero no conduce a un reconocimiento como el que fuera originalmente deseado. En otros casos, se refiere a que “el fracaso del primer reclamo provoca una verdadera reorientación, un cambio de nivel, sin ocasionar una transformación de método” (ibídem: 140). Tomando el caso de una clase en la escuela, un alumno busca llamar la atención de su maestro/profesor siendo el mejor de la clase. Si no lo logra, y esa vía le es absolutamente inaccesible,

entonces se le abre otra posibilidad, que le permite llamar la atención de su docente y compañeros; armar escándalo, impedir que otros se sometan a las reglas, convirtiéndose él mismo en el peor alumno. “En lugar del reconocimiento oficial, es posible obtener otro, que consagra la transgresión de la regla común” (ibídem: 140-141).

Otra forma diferente de “reconocimiento sustituto” consiste en gozar de manera indirecta, gracias a la atención o a la admiración que origina algún personaje célebre, lo que el autor llama una forma de “idolatría”. La idolatría permite sentir que no se está solo, que se es parte de algo sin serlo, que me consuele de una vida mediocre registrando en detalle las distinciones y forma de vida de otro, como si fuera propia. Otra representación como paliativo consiste en mantener la “ilusión” de este reconocimiento. Se imagina que los otros nos reconocen, pero esto no sucede en la realidad. El ser normal vive con sus fantasmas pero los distingue del mundo real, mientras que el loco es aquel que no puede salir de su paranoia. Un último tipo es la “jactancia”, aquel que nos recuerda a cada paso, ser el más reconocido de todos:

Cansado de esperar que los otros le reconozcan su justo valor, se ocupa él mismo de la tarea y cuenta a aquellos que encuentra, si no que todos lo elogian y estiman, al menos que está desbordado, constantemente solicitado, que ya no tiene ni un segundo para él, que ha recibido invitaciones halagadoras a las que no podrá rendir honores, que su última novela será traducida a trece lenguas, etcétera. Cuantos más signos de autosatisfacción produzco, más subrayo mi dependencia en relación con los otros, puesto que es a ellos a quienes presento este cuadro, en principio idílico; las declaraciones de satisfacción son en realidad reclamos de amor, y el hiato entre los dos tiene algo de patético (ibídem: 145).

Finalmente, “Las renunciadas”, refiere a formas de renuncia a toda búsqueda de reconocimiento que son radicales, como por ejemplo el autismo, una afección profunda del psiquismo que condena a la persona a permanecer encerrada, a no tener contacto alguno, intercambio o comunicación. Sin llegar a casos extremos, se puede observar en niños y adolescentes la tendencia a la soledad, a la indiferencia frente al juicio de otro: “Escondarse detrás del caparazón de la indiferencia permite, sin duda, evitar las decepciones por venir” (ibídem: 146). Asimismo, y en el extremo opuesto, se encuentra en ciertos espíritus filosóficos, religiosos o místicos una actitud igual de radical. Así, se plantea que lo contrario del rechazo es la “fusión con el mundo”. Estas dos formas de renuncia, aunque opuestas en sí mismas, se asemejan en su radicalidad.

Todorov (2008) distingue dos formas predominantes de reconocimiento. Por un lado, un “reconocimiento de conformidad” en el que pido aprobación, con eso me siento

satisfecho. Al fin y al cabo, ser uno más es ser alguien en la vida, con ser normal me alcanza. Es un gesto que está en la base de la vida comunitaria, que explica el poder de los sentimientos comunitarios, como pertenecer a un grupo, a un país, a una comunidad religiosa. Por el otro, un “reconocimiento de distinción”, no me conformo sino que quiero distinguirme de los otros. No me considero uno más del montón, sino uno distinto, alguien excepcional, que se diferencia del resto. Pero el resultado es el mismo, el normal y el que quiere descollar juegan el mismo juego, ya que ambos necesitan ser reconocidos. El que no quiere sobresalir se hace notar justamente por ese deseo, “el conformista es en apariencia más modesto que el vanidoso, pero tanto uno como el otro tienen la misma necesidad de reconocimiento” (ibídem: 121-122).

En toda la descripción que hace del reconocimiento, Todorov (2008) recupera la idea de reciprocidad. En la base de todo diálogo hay algo así como un contrato de reciprocidad. Para el autor se trata de la “asignación de turnos/roles”. Esta fórmula significa, por una parte, que debemos esperar nuestro turno, y por otra, que puede existir una repartición de roles. La palabra que le dirigimos al otro testimonia nuestra presencia pero al mismo tiempo establece la suya, reconoce la discontinuidad y al mismo tiempo la semejanza de nuestros discursos. Este ritual complejo que todos dominamos sin reflexionar sobre él acomoda nuestras necesidades de reconocimiento a la pluralidad de los seres que forman la sociedad humana, pero al mismo tiempo es parcial y frágil. Así, partir de la necesidad de reciprocidad y de repartición es preferible a todos los “paliativos” anteriormente mencionados, contra el fracaso del reconocimiento, pero sin resolver nada de manera definitiva. Lo importante es que la asignación de turnos/roles debe ser reinventada y reiniciada constantemente porque la falta de diálogo en el presente no se suple con el diálogo pasado.

Retomando esta idea de la importancia de lo dialógico en el reconocimiento, por su parte, Richard Sennett (2003), en su libro *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, plantea la necesidad de trasponer las fronteras de la desigualdad con “respeto mutuo”. Esto no es una tarea fácil. Por ejemplo, para que profesionales calificados puedan hablar libremente con trabajadores no cualificados se necesita mucho tiempo y una gran dosis de confianza: “no es fácil que el bello y el feo hablen entre sí de sus cuerpos” (op.cit.: 35). Esta dificultad deviene del malestar generado por la desigualdad en la relación entre personas de distinta posición social. La

conciencia del privilegio también causa malestar, en la sociedad moderna la gente no habla cómodamente de su situación de superioridad en la vida como hacía en el Antiguo Régimen, paradójicamente, la angustia del privilegio puede agudizar la conciencia de quienes tienen menos<sup>36</sup>.

Desde una perspectiva diferente, la feminista Nancy Fraser analiza la cuestión del reconocimiento en el siglo XX, resaltando la centralidad que han tomado las cuestiones relativas al reconocimiento y la identidad con el cambio de siglo (Fraser, 2000). Así, considera que el discurso de la justicia social, que antes estaba centrado en la distribución, hace una distinción cada vez más pronunciada entre reivindicar la redistribución o, por el contrario, el reconocimiento.

Fraser (2000), parte de criticar el enfoque habitual de la política de reconocimiento, al que llama “modelo de la identidad”. Éste se inicia con la idea hegeliana de que la identidad se construye de manera dialógica, a través de un proceso de reconocimiento mutuo. Esta relación es constitutiva de la “subjetividad”, es decir, se llega a ser un sujeto individual únicamente cuando se reconoce y se es reconocido como otro sujeto. Sin embargo, esta naturaleza dialógica, paradójicamente es luego negada por el monologuismo, imponiendo una identidad de grupo única y drásticamente simplificada que niega la complejidad de las vidas de las personas, la multiplicidad de sus identificaciones y de las fuerzas entrecruzadas que operan en sus diversas afiliaciones. Así Fraser afirma que el modelo de la identidad se convierte en un vehículo de la falta de reconocimiento que al reificar la identidad de grupo oculta la política de la identificación cultural (ibídem: 57-58).

Su propuesta es la de considerar al reconocimiento como una cuestión de “status social”, es decir, que lo que debe ser reconocido no es la identidad específica de grupo sino el status de los miembros individuales como plenos participantes en la interacción social. Así, la falta de reconocimiento, no es desprecio ni deformación de la identidad de grupo, sino “subordinación social”, es decir, imposibilidad de participar como igual en la vida social (ibídem: 61).

---

<sup>36</sup> Charles Taylor (1994) señala como uno de los grandes cambios de la modernidad el derrumbamiento de las jerarquías sociales, que solía constituir la base del honor. La idea de honor, es tomada por Taylor en el sentido que era utilizada en el Antiguo Régimen, como una distinción que tiene un individuo y no todo un grupo.

De acuerdo a este modelo planteado por Fraser (2000), la ausencia de reconocimiento, es perpetrada mediante modelos institucionalizados, o sea, por medio del funcionamiento de las instituciones sociales que regulan la interacción de acuerdo con normas culturales que impiden la igualdad. “Así pues, la falta de reconocimiento constituye una forma de subordinación institucionalizada y, por consiguiente, una violación grave de la justicia” ((ibídem: 62). La solución para la autora no pasa por rechazar totalmente la política del reconocimiento, eso podría ser incluso peor. Ella sugiere como necesario una política del reconocimiento alternativa, no identitaria, que resuelva la falta de reconocimiento sin generar desplazamiento y reificación.

La autora habla de reificación como un producto de la política de reconocimiento del modelo de identidad. Ésta insiste en la necesidad de articular y expresar una identidad colectiva auténtica, autoafirmada y autogenerada, ejerciendo “una presión moral sobre los miembros individuales con el fin de que éstos se ajusten a la cultura de un grupo determinado” (ibídem: 60).

Por su parte Dubet (2006) hace referencia al halo de justicia subjetiva que rodea al concepto, y que el deseo de reconocimiento es el fenómeno más compartido del mundo:

La relación se orienta hacia el reconocimiento del otro según una norma de autenticidad. A diferencia del mérito y de la igualdad, el reconocimiento no es una norma de justicia objetiva, universal y medible. Deriva de una esfera de justicia subjetiva que varía de individuo a individuo y conforme a quien lo distribuya, pero es una norma más exigente en cuanto tiene como función reducir las tensiones entre la igualdad fundamental de todos los individuos y sus desigualdades de desempeño y situación (...) En cuanto al deseo de reconocimiento, es el fenómeno más compartido del mundo, una suerte de faz siniestra: la del sentimiento del desprecio (op.cit.: 94-96).

El autor plantea que el reconocimiento ayuda a atenuar, inclusive suspender las contradicciones entre mérito e igualdad, protegiendo a los individuos de sentimientos de desvalorización de sí mismos y de culpa, que se vuelven las formas esenciales del control social. El reconocimiento también supone que los actores puedan repetir su desempeño en las pruebas y se vean comprometidos en pruebas donde puedan salir beneficiados; así, tomando como ejemplo el caso de la escuela, se puede reducir el conflicto entre igualdad y mérito al aumentar la índole de los ejercicios y de las dificultades.

Desde una perspectiva actual y nacional, cabe destacar los aportes de Frigerio y Diker (2010b) sobre el significado de reconocer para ellas:

Reconocer, en primer lugar, concierne algo que va más allá de la forma y el estatuto jurídico –a ambos el sujeto tiene derecho- para tener trámite subjetivo, ofreciendo sentido de la identificación/distinción (alguien idéntico a sí mismo, no sólo no-yo) y abriendo la posibilidad de despliegue del inagotable ‘*arbeit*’ (trabajo) identitario, en el que conocer y reconocer se vuelven casi indiferenciables (2010b: 15).

Pero, según las autoras, el reconocimiento no se agota en la problemática identitaria como lo indica (Ricoeur, 2004):

El acto de reconocer expresa siempre una demanda: ser reconocido. Esta expectativa sólo se verá cumplida si el reconocimiento es mutuo. Reconocer/ser reconocido puede permanecer como un sueño inaccesible si no existen <procedimientos e instituciones que eleven el reconocimiento al plano político> (2010b:15).

Entienden, siguiendo a Ricoeur, que ese plano donde se tramita el reconocer/ser reconocido no sólo es político, sino que también concierne el ejercicio responsable del trabajo de educar. Hacen referencia al aporte de Ricoeur (2004) en relación al planteo de reciprocidad entre el reconocer y el ser reconocido, explorando la idea de “una tercera figura apartando la diferencia entre la voz activa (reconocer) y la pasiva (ser reconocido), de modo tal que reconocimiento y conocimiento se distancian, haciendo del primero un ‘abre camino’ del segundo” (Ricoeur en Frigerio y Diker, 2010b:15).

Retomando las dos acepciones iniciales que se señalan para el concepto de reconocimiento: tanto las de acción y efecto de reconocer y reconocerse pero también la de gratitud<sup>37</sup>. En este sentido Ricoeur (2005), plantea la ecuación entre “reconocimiento y gratitud”. La cuestión de la identidad aparece en el discurso del reconocimiento, y el autor se hace las siguientes preguntas: “¿No es cierto que pido ser reconocido precisamente en mi identidad única? ¿No se dirige mi gratitud a aquellos que, de un modo u otro reconocieron mi identidad al reconocerme?” (op.cit.: 12).

Cerramos este recorrido teórico junto a Todorov (2008) quien concluye su análisis diciendo que el reconocimiento que reclamamos a otros es multiforme y omnipresente, y se pregunta si el reconocimiento es la única vía posible de acceso a nuestro sentimiento de existencia, y toma el ejemplo del trabajo bien hecho. Este puede aportar un aumento de reconocimiento, pero es posible encontrar otro tipo de satisfacción, no en el juicio emitido por otro, sino fuera de todo reconocimiento e incluso de toda

---

<sup>37</sup> Diccionario de la Real Academia Española.

existencia, precisamente en el gesto mismo que realiza este trabajo. De esta manera, el ser humano tiene por su simple presencia, en cada uno de sus gestos, el sentimiento de su propia “realización”, y siente su existencia a través de ella. ¿Cómo distinguir si es “realización de uno mismo” o “reconocimiento”?

Es la presencia o ausencia de la mediación: el reconocimiento está necesariamente mediatizado por el otro, aunque sea un otro anónimo, impersonal o interior; la realización es inmediata, produce un corto circuito en el proceso de reconocimiento y contiene en sí misma su propia recompensa. Obtenemos de ella el sentimiento de ser nosotros mismos (...).

Cuando hago un trabajo por el placer de hacerlo, no pienso en mí. (...) La realización no se opone a la coexistencia como la soledad a la sociabilidad - el reconocimiento puede ser buscado en la soledad del orgullo, y la realización puede ser vivida en compañía de los otros- sino como la ausencia o la presencia de mediación” (2008: 203).

## 4.2. Reconocimiento y respeto

Sennett, (2003), plantea que la sociedad moderna carece de expresiones positivas tanto de respeto como de reconocimiento de los demás, y lo describe de esta manera:

La falta de respeto, aunque menos agresiva que un insulto directo, puede adoptar una forma igualmente hiriente. Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa (2003: 17). Allí es donde la gente experimenta esa particular falta de respeto que consiste en no ser vista, en no ser tenida en cuenta como auténticos seres humanos.

Al igual que muchas hambrunas, esta escasez es obra humana; (...) el respeto no cuesta nada, ¿por qué habría de escasear? (op.cit.: 26).

Plantea que la sociología dispone de muchos sinónimos para nombrar diferentes aspectos del <respeto>, como por ejemplo <estatus>, <prestigio>, <reconocimiento>, <honor> y <dignidad>. Pero en estos usos positivos, la palabra <reconocimiento> no tiene todavía la amplitud suficiente para abarcar la conciencia de la necesidad mutua; siendo éste un elemento posterior, y más oscuro, que consiste en el honor social; y “que los aspectos positivos del reconocimiento y los negativos del honor social definen los polos de la reciprocidad. ¿Se acomoda bien entre ellos el respeto por uno mismo?” (op.cit.: 66).

Sennett (2003) hace referencia al “artesano” quien se centra en hacer bien el trabajo, y eso proporciona “respeto por sí mismo”. En este sentido, las relaciones

interpersonales, los procesos sociales, y la reciprocidad no entran aquí en juego. A modo de ejemplo entre músicos, no alcanza con decir y darle apoyo a un compañero, “tiene que saber hacerlo”, ese es el valor del trabajo artesanal bien hecho. El oficio mantiene en alto un patrón, y adhiere a un ideal que trasciende el proceso puramente interpersonal. La búsqueda de este patrón ideal es lo que en última instancia produce el sentido del respeto por uno mismo, que y al final se logra alcanzar: “mientras que la reciprocidad se centra en el proceso, este tipo de respeto por uno mismo se centra en el producto” (op.cit.: 67).

Volviendo al ejemplo de los músicos por parte de Sennett (2003), el reconocimiento y la persecución del honor social, aunque se logre a costa de la agresión de los extraños, pueden dar lugar a esa conciencia. De esta manera, el respeto por uno mismo puede toparse con la reciprocidad debido a las exigencias del oficio y de la conciencia. El autor cierra con estas palabras:

En resumen, la conducta que expresa respeto es a menudo escasa y está desigualmente distribuida en la sociedad, pero el significado del respeto es social y psicológicamente complejo. Como resultado, los actos que vehiculan el respeto -los actos de reconocimiento de los otros- son exigentes y oscuros (op.cit.: 70).

### **4.3. Reconocimiento, cuidado y reglas del buen distanciamiento**

Dubet (2006) nos hace reflexionar sobre los riesgos de una proximidad demasiado cercana o de una distancia demasiado lejana; y la búsqueda de un equilibrio sano en esa pulsión entre “cercanía” vs “indiferencia” como misión de cada docente.

Cuanto más se valoriza al niño, cuanto más se le “ama”, mayor es la imposición de prohibiciones y de control sobre uno mismo: está prohibido dejarse amar en demasía, tocar a los niños, pegarles o acariciarlos, y cada uno tiene en su memoria los casos de pedofilia que se multiplicaron en estos últimos años. Como la entrada de la infancia a la escuela debilita el programa institucional, desdibuja la distancia entre los niños y los maestros; ahora bien –dicen los profesores- debe mantenerse esa distancia incluso cuando la relación pedagógica se vuelva más subjetiva, pues se dirige tanto a niños como a alumnos. Es misión de cada maestro construir esa distancia; y uno no deja de recelar que unos y otros están demasiado cerca o demasiado lejos, y de temer que los padres, siempre celosos, achaquen al maestro o a la maestra su excesiva cercanía o indiferencia (op.cit.: 117).

En este punto, retomamos un planteo anterior de Mancovsky (2011) quien afirma que en nuestra relación con el otro, y “en este tipo de relación, no podemos no estar implicados. Todo el trabajo del profesional consiste en colocarse en la distancia adecuada, de manera efectiva y continua, sin imaginarse que ya está distanciado a priori” (op.cit.:16).

Por su parte Antelo (2009) hace referencia al “cuidado como virtud cotidiana”, y refiere a Todorov (1993) quien distingue virtudes distintas de las heroicas, y las llama “cotidianas”, las cuales están despojadas de grandeza. Este tipo de cuidado entendido como virtud cotidiana requiere de un otro, ya que requiere asirse a otro ser vivo. El destinatario de este cuidado es un individuo concreto y real, alejado del héroe y de cualquier tipo de abstracción. “El que cuida cotidianamente no recibe aplausos, no tiene monumentos, no es un ciudadano ilustre o digno. El cuidado es una práctica sin espectacularidad” (2009: 121-122). Afirma que “enseñar y cuidar no solo no se oponen, sino que se requieren mutuamente” (118), y afirma que “Todorov define la responsabilidad como una forma particular del cuidado” (122).

Así, considerando esta distinción inicial en cuanto al “cuidado como práctica cotidiana”, Antelo (2009) escribe sobre “Las reglas del buen distanciamiento” en las relaciones vinculares, afirmando lo siguiente:

(...) Es indiscutible que la educación no se pone en marcha sin un interés o sin una preocupación por el otro. ‘Hacer algo con el otro’, esta podría ser una definición provisoria de educación. Pero ¿qué tipo de preocupación es? ¿Hace falta un saber sobre cómo relacionarse con el otro?

Sabemos que la pregunta por quién es el otro es una pregunta que redundante, para bien o para mal, en psicología. La psicología, cuando se liga con la pedagogía, no siempre ayuda.

A la enseñanza no le resulta ajena la verdad de Perogrullo que dictamina: lo humano no es sin vínculo, sin relación. Pero, como hemos sugerido, tal vez para enseñar y cuidar, no es menester conocer al otro. Incluso esa voluntad puede mudar fácilmente en intrusión o estorbo” (Antelo, 2009 en Alliaud y Antelo, 2009: 128).

En este punto, justamente, Antelo cuestiona la intención del docente de necesitar conocer, saber o establecer un vínculo con el alumno para poder enseñar, diciendo:

La voluntad de conocer, saber y establecer un vínculo con el otro, como dice Sennett...no les deja espacio donde ocultarse (Sennett, 2003). La educación que sólo puede enseñar si conoce al otro, o si establece compromisos afectivos con los otros, cojea. Ignora dos derechos habitualmente inadvertidos por la corporación: el derecho al disimulo (Derrida y Dufourmantelle, 2000) y el derecho a la indiferencia (Roudinesco, citado en Moreno, 2004), (Antelo, 2009 en Alliaud y Antelo, 2009: 128-129).

Dice Zizek (1998) respecto a la “transparencia”:

Sólo podemos reconocer al otro como persona en la medida en que, en un sentido radical, él sigue siendo desconocido para nosotros; el reconocimiento implica una ausencia de conocimiento. Un prójimo totalmente transparente y revelado ya no es una “persona” (...). En otras palabras, nuestro compromiso con el otro y el compromiso del otro con nosotros sólo tiene sentido contra el fondo de esa inconocibilidad absoluta: en cuanto el otro es perfectamente conocido y revelado, no tiene ningún sentido comprometerse con él para una acción (...) (Zizek, 1998: 259 y 260 en Antelo, 2009: 129).

Asimismo, Antelo (2009) plantea que “Dubet da en el blanco cuando arremete contra la voluntad de transparentar, intimar o confraternizar” (...) “Realza el ‘oficio’ como remedio capaz de eludir la quermés comunicacional” (2009: 130). En palabras del propio autor francés:

Si bien la relación y la atención prestada a la singularidad de los individuos pueden parecer deseables, también puede vincularse como una forma de dominación cuando obligan a los individuos más débiles a exponerse, a narrarse y desvelarse sin cesar. Desde ese punto de vista, la consolidación de un oficio protege a los objetos de trabajo sobre los otros” (op.cit.: 444).

Antelo (2010a) también refiere a Jackson para intentar despejar la confusión que rodea al verbo enseñar, y aclara que no es preciso saber mucho sobre los alumnos para poder enseñarles:

Es falso que sea preciso saber mucho sobre los alumnos para poder enseñarles. El modelo es el virtual, donde se sabe poco o casi nada del otro. Jackson pone a circular obviedades instructivas: sin destinatarios, no hay enseñanza. Eso le sirve para desplegar su abanico de requisitos presuntos: presunción de público (destinatarios), presunción de ignorancia (suponer un vacío de comprensión o destreza), presunción de identidad compartida (los alumnos son <de los nuestros>). Sin ese conjunto de presunciones, es difícil enseñar. Esta presunción <libera> al docente de escarbar en la naturaleza de sus destinatarios para encontrar allí guías para la acción (Antelo en Frigerio y Diker, 2010a: 86).

Por su parte, Fanfani (2006), afirma que el principal problema que tienen ahora los maestros con respecto a los alumnos es que no los conocen, los maestros tienen un desconocimiento profundo de los niños y jóvenes que circulan por las aulas, y lo desconocido causa temor. Asimismo, este autor, siguiendo a Paolo Virno, sostiene que la capacidad comunicativa, es decir, “la comunicación se convierte en el contenido central del trabajo” (Fanfani, 2009: 10).

Para cerrar este apartado, retomamos el aporte de Antelo (2009) en cuanto a “enseñar y cuidar”, sin obligación de conocer al otro, inclusive haciendo referencia a una voluntad que puede llegar a ser intrusiva o un estorbo. Pennac (2008) nos ayuda a reflexionar sobre esto, haciéndonos recordar lo que significa sentirse un “desecho escolar perdido en la escuela”.

La imagen del basurero, a fin de cuentas, se adecua bastante a esa sensación de desecho que experimenta el alumno que está perdido para la escuela. «Basurero» es, por lo demás, una palabra que he oído pronunciar varias veces para calificar esos antros privados, no concertados, que aceptan (¿y a qué precio?) recoger los desechos escolares. Viví allí de los doce a los dieciséis años, interno. Y de entre todos los profesores que tuve que soportar, cuatro me salvaron (2008: 6).

Las preguntas a hacerse podrían ser: ¿qué hacer y cómo hacer para “enseñar y cuidar” (Antelo, 2009) a ese alumno que está perdido en la escuela, que se siente un desecho escolar y que está esperando ser salvado, sin ser intrusivo? ¿Qué implica salvar a un alumno? ¿Puede coexistir el derecho al “disimulo” (Derrida y Dufourmantelle, 2000) y el derecho a la “indiferencia” (Roudinesco, 2003), tener un “espacio donde ocultarse” (Sennett, 2003) y simultáneamente mostrar gestos de “enseñanza y cuidado”, y por qué no de “reconocimiento” (Todorov, 2008) para que un alumno no se sienta un desecho escolar? ¿Si lo humano no es sin vínculo, sin relación... cómo se establece un vínculo sin reconocer a un otro? Las reglas del buen distanciamiento parecieran desafiadas al máximo en las relaciones vinculares en general, y muy especialmente en situaciones de alumnos como este.

#### **4.4. Reconocimiento y politización**

Frigerio y Diker (2010b) afirman asertivamente que nombrar es el primer acto político, que llamar a alguien por su nombre provoca en el nombrado, un registro de escapar de “una orfandad total y definitiva en los instantes breves en los que una voz la convoca” (2010b: 14), así de contundente. En sus palabras:

Nombrar es el primer acto político, el que reconoce y alude a una filiación, no entendida como una lógica consecuencia de cromosomas y genes sino como un gesto de reconocimiento, particularmente interpretado. Es decir, donde el otro es más que el otro y se significa como alteridad (ibídem: 14).

Las autoras explicitan que el nombrar completa su trabajo con otras inscripciones. Por un lado, aquella que jurídicamente pasa a identificar al otro (aquella que lo documenta como miembro de la polis); luego, la inscripción ‘del’ sujeto en el tejido social (el trabajo de las instituciones); asimismo, la inscripción ‘en’ el sujeto de las inscripciones anteriores (el trabajo de subjetivación); y por último, el modo en que todo ello se vuelve un modo de ser y estar en la sociedad (el volverse sujeto).

Por todo esto, entendiendo la dificultad y significancia de este proceso en la vida de una persona, se retoman las palabras de las autoras que dan sentido a este estudio:

Cuando los tiempos se vuelven hostiles a los lazos sociales, cuando se retrocede en el tiempo, sin que esto señale el ejercicio de una nostalgia voluntariosa ni un conservadurismo fundamentalista, cuando la hospitalidad no se ejerce para con los recién llegados, el reconocimiento se expresa con la crudeza de un imperativo, condición y sinónimo de una filiación. Y se manifiesta como una demanda que exige respuesta (2010b: 14).

Reconocer no es entendido como sinónimo de un ‘mea culpa’, ni de un arrepentimiento en búsqueda de castigo y perdón. No es tampoco el reconocimiento a una superioridad y mucho menos a un sometimiento en que se reconoce a un amo y se obedece. No se trata de una gratitud fundada en admitir una deuda, tampoco está en juego la figura del reconocer que adjudica verdad a otro (argumento/sujeto), mucho menos la de una figura que da la razón.

Reconocer, en primer lugar, concierne algo que va más allá de la forma y el estatuto jurídico –a ambos el sujeto tiene derecho- para tener trámite subjetivo, ofreciendo sentido de la identificación/distinción (alguien idéntico a sí mismo, no sólo no-yo) y abriendo la posibilidad de despliegue del inagotable ‘*arbeit*’ (trabajo) identitario, en el que conocer y reconocer se vuelven casi indiferenciables (ibídem: 15).

Como ya se planteó, las autoras argumentan que el reconocimiento no termina en la “problemática identitaria”, y profundizan sobre el recorrido teórico de Ricoeur (2004) anteriormente presentado.

Como lo indica Ricoeur (2004:35), reconocer en tanto acto expresa una pretensión, la de ejercer cierta maestría (poder) intelectual sobre un campo de significaciones. El acto de reconocer expresa siempre una demanda: el ser reconocido. Esta expectativa sólo se verá cumplida si el reconocimiento es mutuo. Reconocer/ser reconocido puede permanecer como un sueño inaccesible si no existen <procedimientos e instituciones que eleven el reconocimiento al plano político> (ibídem: 15).

Siguiendo a Ricoeur, dicen que ese plano donde se tramita el reconocer/ser reconocido no es solamente político, sino que además atañe al ejercicio responsable del trabajo de educar. Educar es, en este sentido, trabajo de la cultura, trabajo que, refiriéndose a Lyotard, encuentra en “la ‘falla del nacimiento’ del pequeño hombre su razón de ser”; trabajo de la cultura que, en la voz de Laplanche, se caracteriza por “<dirigirse a otros que están fuera del alcance, a otros esparcidos en el futuro>” (ibídem: 15).

Asimismo, Frigerio y Diker (2010b) plantean que Ricoeur explora una tercera figura apartando la diferencia entre la voz activa (reconocer) y la pasiva (ser reconocido), de modo tal que reconocimiento y conocimiento se distancian, haciendo del primero un ‘abre camino’ del segundo. “¿Educar será entonces el acto político del reconocer, sin el cual el conocimiento no es posible? Así lo sostendremos” (ibídem: 15).

#### 4. 5. Reconocimiento y compromiso

Sennett (2003) afirma que el sentido del oficio requiere la focalización del trabajo personal en el objeto como un fin en sí mismo, el artesano “se olvida de sí mismo” en una función. En cambio, en el dominio, el objeto es un medio para otro fin, el de exhibir ante otros lo que se ha hecho, lo que se ha llegado a ser. La exhibición de dominio requiere en parte la aprobación de los otros, pero también es una satisfacción consciente, la “satisfacción de tener razón” (op.cit.: 93).

Enumera las características propias del artesano en contraposición a las del dominio: el artesano “se olvida de sí mismo” en su función que rara vez es de carácter mecánico. Igualmente importante es la diferencia en lo concerniente al tiempo. El trabajo artesanal es lento, se va acumulando paulatinamente, requiere práctica, mientras que la exhibición del dominio personal puede llevar apenas unos minutos. La habilidad del trabajo artesanal radica en la capacidad para obsesionarse por los detalles; se centra en hacer bien el trabajo, y eso proporciona respeto por sí mismo (op.cit: 94). Justamente la artesanía se funda en una determinada habilidad desarrollada en forma notoria. “El artesano representa la condición específicamente humana del <compromiso>” (2009: 32). Describe a la artesanía y al artesano propiamente dicho de esta manera:

Artesanía designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más. (...) El artesano explora estas dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. (...) Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de tareas (2009: 20-21).

Desde un punto de vista ético, afirma que la artesanía es ambigua, y utiliza como ejemplo, el caso de Robert Oppenheimer, artesano comprometido, quien lleva sus habilidades técnicas a construir la mejor bomba atómica que fuera posible, con todo lo que esto implica. El proyecto Manhattan, tan emblemático y destructivo, tiene su argumentación por parte del director: “Cuando ves algo técnicamente atractivo, sigues adelante y lo haces; sólo una vez logrado el éxito técnico te pones a pensar qué hacer con ello. Es lo que ocurrió con la bomba atómica” (ibídem: 12). Estas palabras invitan a pensar, y mucho, sobre el trabajo artesanal en la escuela, y la re significación de la curiosidad para siempre preguntarse el porqué y el para qué de cualquier proyecto. Sennett (2009) nos dice al respecto:

El buen artesano, además, emplea soluciones para desvelar un territorio nuevo; en la mente del artesano, la solución así como el descubrimiento del problema están íntimamente relacionados, razón por la cual, la curiosidad es crucial para preguntarse el por qué y el cómo de cualquier proyecto (ibídem: 17).

Otro punto clave del trabajo artesanal, es aprender a hacer algo bien, y, al hacerlo, tener libertad de cometer errores: “Un aspecto clave del trabajo artesanal es el aprendizaje de cómo hacer bien algo. El método de ensayo y error se aplica incluso al mejoramiento de tareas rutinarias; el trabajador ha de tener libertad para cometer errores y volver una y otra vez a repasar el trabajo” (2006: 111). Llevado a la vida escolar, integrar el error al proceso de aprendizaje con libertad es un punto de sumo interés.

Sennett (2009) nos dice además que “el orgullo por el trabajo propio anida en el corazón de la artesanía como recompensa de la habilidad y el compromiso” (2009: 361), y “el trabajo trasciende a quien lo ha hecho” (362). Los artesanos sienten gran orgullo por el desarrollo de las habilidades, las cuales van evolucionando. La lentitud en los tiempos artesanales es otro motivo de satisfacción, la práctica encarnada; asimismo, esta lentitud permite el trabajo de la reflexión y de la imaginación.

Los virtuosos, cualquiera sea la disciplina, por ejemplo los músicos, no necesitan de los demás, se gratifican sin necesitar reconocimiento de un otro al sentir orgullo por lo que se hace. El artesano y el trabajo artesanal es una posible vía de escape a las demandas de reconocimiento propias del ser humano, es decir, plantea poder encontrar reconocimiento con otro... o sin un otro.

### **Recapitulación y síntesis**

Este capítulo nos lleva a comprender la complejidad, desconcierto y vacío que rodea al término reconocimiento, su relevancia como concepto y tema de estudio desde la filosofía (Ricoeur, 2005); que la necesidad de reconocimiento de otros es constitutiva del ser humano, ya que el hombre no existe antes que la sociedad y lo humano está fundado en lo interhumano; y que esta necesidad de los otros ya se da desde el origen mismo de la vida (Todorov, 2008). Llamar a alguien por su nombre provoca en el nombrado, un registro de escapar de “una orfandad total y definitiva” (Frigerio y Diker, 2010b), y justamente, es en tiempos de hostilidad en cuanto a lazos sociales, de ausencia

de hospitalidad para con los recién llegados, que el reconocimiento se expresa como una necesidad, condición y sinónimo de una filiación.

Focaliza en el artesano que “se olvida de sí mismo” en su función (Sennett, 2003), que rara vez es de carácter mecánico, e implica tiempo, ya que el trabajo artesanal es lento y requiere de práctica. La habilidad del trabajo artesanal radica en la capacidad para obsesionarse por los detalles, en hacer bien el trabajo, lo que le proporciona respeto por sí mismo. Justamente, se describe la artesanía como un impulso humano básico y duradero que es el deseo de realizar bien una tarea y el artesano representa la condición humana del “compromiso” (Sennett, 2009). Así, la artesanía nos lleva a reflexionar sobre las prácticas y el pensamiento, un diálogo que evoluciona hasta convertirse en hábitos, que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de tareas. A partir de la reflexión sobre el “trabajo artesanal”, se re significa la curiosidad para siempre preguntarse el porqué y el para qué de cualquier proyecto; asimismo, nos lleva a integrar el error al proceso de aprendizaje con libertad (Sennett, 2009) puntos de sumo interés para el escenario escolar actual.

Asimismo, el artesano y el trabajo artesanal es planteada como una posible vía de escape a las demandas de reconocimiento propias del ser humano, es decir, plantea poder encontrar reconocimiento con otro... o sin un otro. ¿Es posible obtener gratificación sin un otro?

Este capítulo es una invitación a las primeras reflexiones sobre las relaciones vinculares: ¿qué hacer y cómo hacer para “enseñar y cuidar” (Antelo) a los alumnos en la escuela, sin ser intrusivos? ¿Puede coexistir el derecho al “disimulo” (Derrida y Dufourmantelle) y el derecho a la “indiferencia” (Roudinesco), tener un “espacio donde ocultarse” (Sennett) y simultáneamente mostrar gestos de “enseñanza y cuidado”, y por qué no de “reconocimiento” (Todorov)? ¿Si lo humano no es sin vínculo, sin relación...cómo se establece un vínculo sin reconocer...sin conocer a otro?

## CAPÍTULO 5

### AUTORIDAD

En tiempos de in-significancia hay mucho trabajo por hacer en los lugares de encuentro entre generaciones (por ejemplo, las escuelas), a menudo, a contramano, a contracorriente del consumismo imperante, la palabra en retirada, el lazo disuelto, la historia silenciada, el vacío de “imaginaciones armadas”.  
*La autoridad (pedagógica) en cuestión*, Beatriz Greco (2007)

#### 5.1. Conceptos teóricos: tipología y prácticas

La palabra autoridad viene del latín *auctoritas*, derivada de *auctor*, cuya raíz es *augere*, que significa aumentar, promover, hacer progresar. Desde el punto de vista etimológico, autoridad es una cualidad creadora de ser y de progreso. Tanto el vocablo como el concepto son de origen romano, no existían en la lengua griega (Arendt, 2003). Se solía entender que quienes tenían autoridad eran los ancianos, el Senado o los patres, que la habían obtenido por su ascendencia y por transmisión. Así, a diferencia de nuestro entendimiento del crecimiento, que coloca el proceso en el futuro, los romanos consideraban que el crecimiento se dirigía hacia el pasado<sup>38</sup>. En este contexto, sobre todo político, la tradición santificaba el pasado, transmitiendo de una generación a otra el testimonio de los antepasados, de los que habían sido testigos y protagonistas de la fundación sacra y después la habían aumentado con su autoridad a lo largo de los siglos (Arendt, 2003).

Por otro lado, en el ámbito del derecho de familia arcaico, la *auctoritas* implicaba un rol de guía y custodia derivado de la superioridad ético-civil implícita en una condición de nacimiento y prestigio (Preterossi, 2003). Siguiendo a Aleu (2008) del análisis de Preterossi se desprende que la autoridad porta en sí misma un plus de sentido, un excedente que lleva la idea de acrecentar, de valorizar, de ofrecer un sostén y generar confianza en ello, “pero que al mismo tiempo remite a una fuerza ulterior (una fuerza superior de origen no humano) de dar inicio, de fundar, nunca del todo constituyente o determinable” (op.cit.: 7).

---

<sup>38</sup> En efecto, Arendt (2003) resalta la importancia de esta idea de autoridad vinculada al pasado para los romanos. Éstos creían que necesitaban padres fundadores y ejemplos revestidos de autoridad también en el campo del pensamiento y de las ideas, y es por eso que aceptaron a los grandes antepasados griegos como sus autoridades en la teoría, la filosofía y la poesía.

Por su parte, Carter (1992) dice que estar en autoridad se entiende muchas veces que significa el derecho a ordenar obediencia, y que incluye el derecho a exigir obediencia, si fuera necesario. El autor define la autoridad en contraste con la fuerza, implica una alternativa a la fuerza, a la coacción; debe ser distinguida de la forma de influencia situada en el polo opuesto de la violencia, es decir, la persuasión; y de aquel tipo de influencia que apela al propio interés ya sea mediante incentivos, promesas o sobornos. Afirma que “cualquier definición preliminar de autoridad debe dejar en claro que su reconocimiento lleva implícito el creer en el derecho de quien emite las órdenes o juicios” (1992:17).

La problemática de la autoridad es abordada por Alexandre Kojève, filósofo y político ruso-francés, en numerosas obras, sin embargo, es precisamente su trabajo, escrito en los años cuarenta pero publicado recientemente, *La noción de Autoridad*, una de las obras más completas sobre ese tema. Para Kojève (2005) es curioso que el problema y la noción de Autoridad hayan sido tan poco estudiados. Entiende a la autoridad como “una relación” –entre agente y paciente-, un fenómeno esencialmente social y no individual. Para el autor, la autoridad se manifiesta exclusivamente a través del movimiento, el cambio y la acción. Ésta se ejerce sólo sobre aquello que puede ser modificado, y por lo tanto, puede reaccionar. Esta autoridad pertenece a quien hace cambiar y no a quien experimenta el cambio, siendo esencialmente activa de un modo libre y consciente. Se distingue por el hecho de no encontrar oposición por parte del destinatario, aunque presupone, necesariamente, la posibilidad de una oposición y también la “renuncia consciente y voluntaria” a dicha posibilidad (2005: 35-36). En otras palabras, se podría decir que hay autoridad cuando el que obedece tiene la posibilidad de no hacerlo, pero decide voluntariamente acatarla. En palabras del autor:

Sólo hay Autoridad allí donde hay movimiento, cambio, acción (real o al menos posible): sólo se tiene autoridad sobre lo que puede “reaccionar”, es decir, cambiar en función de lo que, o de quien, representa la Autoridad (la “encarne”, la realice, la ejerza) (...) Ejercer una autoridad no sólo no es lo mismo que emplear la fuerza (la violencia), sino que ambos fenómenos se excluyen mutuamente. De manera general, no hay que hacer nada para ejercer Autoridad (op.cit.: 35-38).

Así, la autoridad tiene un carácter legítimo, es decir, toda autoridad es necesariamente reconocida, por lo que no reconocer a una autoridad es negarla o destruirla. Consecuentemente, para este autor ejercer una autoridad no sólo no es lo mismo que emplear la fuerza, sino que ambos fenómenos se excluyen mutuamente. Sin

embargo, esta autoridad no es algo que permanece eternamente en el tiempo, sino que es, en su esencia, perecible. Y esto, porque en cualquier momento existe la posibilidad – voluntariamente reprimida por los que obedecen- de la reacción.

Kojève (2005) identifica cuatro teorías sobre la autoridad que se han propuesto a lo largo de la historia y analiza su vinculación con cuatro tipos puros de autoridad. El primer tipo es el de la autoridad del padre sobre el hijo. A este tipo ideal, vinculado a la tradición, lo vincula con la teoría teológica o teocrática que entiende que la autoridad primaria y absoluta pertenece a Dios. El segundo tipo ideal es el modelo de autoridad del amo sobre el esclavo, donde el primero ha estado dispuesto a arriesgar su vida para hacerse “reconocer” mientras que el segundo ha preferido la sumisión o la muerte. Este tipo lo identifica con la teoría hegeliana. En tercer lugar habla del tipo ideal de la autoridad del jefe. Su autoridad se funda en que detenta un saber que le permite adelantarse al resto. Este modelo lo identifica con la teoría de Aristóteles que justifica la autoridad mediante la sabiduría, el saber, la posibilidad de prever, de trascender el presente inmediato. Finalmente, habla del modelo del juez, autoridad fundada en la honestidad e imparcialidad, e identifica a este modelo con la teoría de Platón acerca de la autoridad, para quien la autoridad “justa” o “legítima” descansa en y emana de la “justicia” o la “equidad”.

Por otro lado, se podría decir que el problema de la autoridad se vincula frecuentemente con el tema del poder. Así, desde la filosofía política, Arendt (2003), llama la atención sobre la dificultad que se plantea para distinguir ambos conceptos. Afirma que la autoridad siempre demanda obediencia y por este motivo es corriente que se la confunda con cierta forma de poder o de violencia. Sin embargo, excluye el uso de medios externos de coacción, ya que precisamente se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa. De esa manera, autoridad y poder “no son equivalentes” y de hecho, son excluyentes<sup>39</sup> (2003: 147).

Asimismo, Arendt (2003) cree que el problema en las sociedades modernas es el de la crisis de autoridad. “La autoridad se ha esfumado del mundo moderno. (...) La

---

<sup>39</sup> Desde otra perspectiva, Sennett (1993), cree que en el caso de las empresas capitalistas actuales, el poder está presente en las escenas superficiales del trabajo en equipo, pero lo que está ausente allí es la autoridad. Para este autor, una figura de autoridad es alguien que asume la responsabilidad por el poder que ejerce, con lo cual el concepto de autoridad exige propiedades distintas que el de poder.

propia palabra está ensombrecida por la controversia y la confusión” (ibídem: 145). Plantea que asumir la crisis como hecho consumado puede constituir una oportunidad de reflexión y replanteo de problemas y situaciones (De Assis, 2007: 8). El origen de esta crisis lo encuentra en la política, pero su síntoma más significativo, muestra de su hondura y gravedad, es que se haya expandido hacia áreas previas a lo político, como son la crianza y la educación de los niños. Este modelo de autoridad, el de la crianza y educación de menores, ha servido a través de la historia por su carácter simple y elemental, como modelo para una gran variedad de formas autoritarias de gobierno. Sin embargo, actualmente, tanto en la práctica como en la teoría, no se está en condiciones de saber efectivamente qué es la autoridad.

Arendt (2003) analiza, entre otros, el caso norteamericano, y explica que los problemas educativos de una sociedad de masas se agudizaron mucho por la incorporación de teorías pedagógicas modernas sin sentido crítico y sumisamente. “Lo que hace tan aguda la crisis educativa americana es, pues, el carácter político del país, que lucha por igualar o borrar, en la medida de lo posible, las diferencias entre jóvenes y viejos, entre personas con talento y sin talento, entre niños y adultos y, en particular, entre alumnos y profesores” (ibídem: 278-279). Para la autora, la crisis se vincula con el abordaje de las pedagogías psi, las que, en vez de educar a los jóvenes para la responsabilidad y la acción en el mundo, los sumergen en una “infantilización” que se termina extendiendo hasta la adultez (De Assis, 2007: 7).

Por otra parte, esta crisis de la autoridad lleva a cuestionarnos acerca de los modelos mismos de autoridad existente. En ese sentido, desde la sociología interpretativa, Sennett (1993) distingue entre dos extremos sobre las imágenes de la autoridad en la sociedad moderna. Uno sería el paternalismo, el cual se caracteriza por ser un poder ejercido en bien de otros, su don es el cuidado de los otros. En el otro extremo se encuentra la autonomía, la idea de una autoridad que no pretende cuidar a nadie y que surge como consecuencia del individualismo del siglo XIX. De este último modelo, distingue cuatro facetas, que pueden ser de utilidad para repensar acerca del modelo “deseable” de autoridad.

En primer lugar, Sennett (1993) habla de la relación de la “autoridad con la disciplina”, poniendo de manifiesto cómo el sentido del concepto disciplina es hoy muy

diferente a lo que solía ser. La autonomía hoy surge por la autoexpresión: cuanto más exprese una persona la totalidad de sí mismo, tanto capacidades como placeres, más formado es como persona. Según esta visión, la disciplina significa organizar y orquestrar todos esos recursos internos de la persona de manera tal que adquieran cohesión, con intención de darle una forma al todo. Recurrimos a la capacitación y formación de todo el yo con un objetivo: convertir a uno en una persona a la que los otros obedecen. Lo que impone el respeto son sus conocimientos de experto y, por lo tanto, su autonomía es reconocida. Asimismo, analiza el vínculo entre “disciplina” y “vergüenza”. Las distinciones sirven para generar disciplina, una persona que ha dominado sus recursos, sabe controlarse y por lo tanto, puede disciplinar a otras haciéndoles sentir vergüenza. También observa el vínculo entre la “invisibilidad” y la disciplina. En ciertos contextos, sin libertad, observa que el ser invisible es una forma de supervivencia. El “normal” es invisible a las autoridades, pero esa imposición de “normalidad” implica una autodisciplina que resulta mucho más rígida que la disciplina impuesta por otro.

La segunda faceta de la autoridad autónoma es la del vínculo que se establece entre una “persona autónoma” y un “subordinado”. En este vínculo, el superior controla la realidad, tanto la psicológica como la material, a partir de la utilización que hace de sus recursos. El superior no devela nada de sí mismo, ignora las influencias, y es él el que las ejerce, manifestando su autonomía. La misma, reside justamente en este desequilibrio que forja el vínculo con el otro, otro que busca ser reconocido. A partir de esta faceta, concluye que la autonomía implica una ilusión de poder, un disfraz, tratando de ser impersonal, de aparecer de la nada, de disfrazarse en la “influencia”.

La tercera faceta de la autoridad autónoma se refiere a la “influencia”, este disfraz del poder que se ha ido desarrollando en el siglo XIX primeramente en el ámbito laboral y luego ha sido como concepto más elaborado en las ciencias empresariales. Distintas teorías han trabajado la cuestión de la influencia pero es significativo el uso que le ha dado la disciplina de la administración. Esta, utiliza el modelo del “buen jefe”, el que interactúa con sus subordinados en un proceso de influencia mutua. Se trata del jefe que debe estar en todas partes y serlo todo y en bien de los que influye. Así, la idea de influencia planteada por Sennett es la expresión última de la autonomía, mistificando lo que quiere y lo que representa el jefe como tal.

Por último, identifica la faceta de la “autonomía y la creencia en la libertad”. Autonomía en este sentido, significa la existencia de una barrera contra el mundo, la posibilidad de que cada persona pueda vivir como quiere. Es decir, que de acuerdo a este planteo, tenemos la libertad de no creer en la autoridad como así también, de declarar que no creemos. Para el autor, nuestro auténtico problema se halla en el terreno de lo que es ser libre, de tomar noción de lo que significa.

En este sentido, Renaut (2004), filósofo francés, señala que las sociedades modernas se enfrentan a dificultades centrales en relación a su funcionamiento, hay más libertad individual pero también más inquietud para vivir, más independencia privada pero simultáneamente más dificultad para vivir, y en cuanto a la autoridad propiamente dicha diagnostica la muerte de la autoridad de los padres y de los maestros: “La autoridad se ha evaporado, el maestro y el alumno se han convertido en dos iguales (...). Nuestra sociedad entró en una dinámica irreversible e ilimitada de democratización en que el otro es un alter ego. En estas condiciones, se vuelve inadmisibles soportar la menor relación disimétrica entre los ciudadanos” (Renaut 2004: 71). En este punto, Arendt (2003) y Renaut (2004) parecieran coincidir en lo que cada uno llama la “desaparición” (Arendt) o “evaporación” (Renaut) de la autoridad.

Desde la sociología, Bauman (2009) aborda el fenómeno de la autoridad de una manera opuesta a los que hablan de desaparición o abolición de la autoridad, afirmando que una co- existencia de numerosas autoridades es en realidad una contradicción en cuanto al uso de los términos. En sus palabras:

Cuando las autoridades son muchas, tienden a cancelarse entre sí, y la única autoridad efectiva es la de quien debe elegir entre ellas. Una autoridad en potencia se convierte en autoridad por cortesía de quien la elige. Las autoridades ya no mandan, sino que intentan congraciarse con los electores por medio de la tentación y la seducción (op.cit.: 70).

Esta afirmación abre a distintas interpretaciones. Por un lado, la imposibilidad de hablar de una única “autoridad”, ya que varias co-existen; por el otro, sostiene la representación de entender el reconocimiento como condición para que se pueda establecer una relación de autoridad, ya que implica que se elija una entre varias posibles.

## 5.2. Planteos sobre el ejercicio de autoridad

La falta de claridad de aquello que se comprende por “autoridad”, tanto a nivel de la sociedad en su conjunto como en el contexto de educación, plantea diversos interrogantes que merecen, al menos, intentar ser respondidos. Mucho se habla sobre la autoridad pero poco se conoce sobre ella.

Como planteara inicialmente, Arendt (2003) cree que el problema en las sociedades modernas es el de la crisis de autoridad: “La autoridad se ha esfumado del mundo moderno. (...) La propia palabra está ensombrecida por la controversia y la confusión” (op.cit.: 145), y que asumir la crisis como hecho consumado puede constituir una oportunidad de reflexión y replanteo de problemas y situaciones (De Assis, 2007). Su síntoma más significativo, muestra de su hondura, es que se haya expandido hacia áreas previas a lo político, como son la crianza y la educación de los niños.

Este modelo de autoridad –el de la crianza y educación de menores- ha servido a través de la historia por su carácter simple y básico, como modelo para gran variedad de formas autoritarias de gobierno. Sin embargo, actualmente, tanto en la práctica como en la teoría, plantea no estar en condiciones de saber qué es verdaderamente la autoridad. Arendt centraliza su explicación, en alusión a la crisis educativa norteamericana, en los problemas educativos de una sociedad de masas, que se agudizaron por la incorporación de teorías pedagógicas modernas sin sentido crítico y dócilmente, en la lucha por igualar o borrar las diferencias entre jóvenes y viejos, entre personas con y sin talento, entre niños y adultos y, particularmente, entre alumnos y profesores.

Al respecto, Antelo (2005) sostiene:

En el terreno educativo la autoridad está por todos lados. Se rechaza, teme y desea. Se añora y combate. Se afirma que falta y/o sobra. Se denuncian sus excesos y su inacción. Se hacen esfuerzos por calibrar su forma, su justa medida, su dosis necesaria (...) Lamentarse parece ser el ejercicio predilecto. Lamento por haberla perdido, lamento por haberla encontrado. Lamento al cuadrado (2005).

Antelo (2005, 2009) plantea que estamos transitando una transformación de la autoridad, y afirma que no sufrimos por la ausencia de autoridad sino por su omnipresencia, es decir, que no es que no hay autoridad sino que hay muchas, coexisten y “disputan por el monopolio de la cría humana” (Antelo, 2009). El autor refiere a

Bauman (2009) afirmando que “cuando las autoridades son muchas, tienden a cancelarse entre sí (...) Las autoridades ya no mandan” (2009: 70).

En este sentido, hay estudios, focalizando en Argentina, convertidos luego en libros, que indagan específicamente sobre la autoridad pedagógica y su transformación, y las consecuencias en la transmisión y la enseñanza: Diker (2008); Greco (2007a, 2010); Pierella (2014a).

Para empezar, Greco (2007b), en su posterior libro, *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*, nos aporta un detallado y meticuloso recorrido de definiciones y concepciones acerca de la autoridad, como reflejo de diversidad de perspectivas y posiciones en relación al mundo de lo humano y lo político, es decir, modos de autoridad que llevan a situarse en diferentes paisajes y convivencias para cada momento que finalmente se reproduce y produce una cultura. A partir de su crítica y revisión, plantea “imaginar una autoridad por venir. Una autoridad pedagógica que se haga cargo de la recepción de las nuevas generaciones, del trabajo de inscribir, nombrar y reconocer, proteger la vida y autorizar lo nuevo” (...), “que sostenga y delimite lugares, trace líneas de continuidad entre generaciones” (2007b:16); y posteriormente, Greco (2011) sugiere focalizar la mirada para reconocer y leer las nuevas condiciones, comprender nuestro tiempo y recrear formas de autoridad acordes con las condiciones históricas actuales, en este nuevo contexto social y educativo, que fuera explicitado en el Capítulo 3. Considera que no se puede naturalizar una sola forma de autoridad, creyendo que es la única y, en caso de hallarse perdida, ninguna autoridad puede ser ejercida. En sus palabras:

Si las condiciones históricas cambiaron, si el proyecto que enmarcaba esa forma de autoridad se ve transformado, nos vemos ante el desafío de reconocer y leer las nuevas condiciones, comprender nuestro tiempo y recrear formas de autoridad acordes con él. Lo peor que puede ocurrir es naturalizar una sola forma de autoridad, creer que aquella es la única y que, si se halla perdida, ninguna puede tener lugar ya (...).

Hablar de autoridad es hablar de lo que hacemos para tomar la responsabilidad de sostener lo nuevo que crece en ellos y en nosotros, no para perpetuar lo que viene siendo, sino para soportar/aceptar las pérdidas y hacer de ellas una oportunidad de crecimiento (...) Cuando digamos autoridad pensemos en novedad, en movimiento, en interrupción, en deseo, en singularidad y en encuentro (2011: 63).

El trabajo de Diker (2007) es un avance interesante al abordar el problema de la autoridad implicando la cuestión del reconocimiento. La investigación se centra en identificar y analizar la llamada “crisis de autoridad” en las instituciones educativas, desde la perspectiva de jóvenes y adolescentes. Para empezar, puntualiza las

condiciones necesarias para establecer las bases de ejercicio de la autoridad. Refiere a Tassin (2002), quien explica que la autoridad “no es tal sino cuando se la reconoce como tal. El respeto es la condición efectiva de una autoridad que es, a causa de su respetabilidad, la única razón de ser de toda obediencia respetuosa” (Tassin, 2002:160 en Diker, 2007). Como ya se anticipara, afirma que no se trata de que no haya autoridad, o que haya falta de respeto a la autoridad, sino que hace referencia a la aparición de nuevas formas de ejercicio de la autoridad docente:

Se trata de la aparición de nuevas formas de ejercicio de la autoridad docente que suponen su puesta a prueba permanente, la puesta a prueba de sus conocimientos, de su capacidad para orientar a los jóvenes en su crecimiento, para acompañarlos, para respetar las normas y a los otros, supone también, la puesta a prueba permanente de su deseo de que los chicos y las chicas aprendan y de su capacidad para dar y tener confianza (op.cit.).

A su vez, como planteara Pierella (2015), la autoridad pareciera provenir del maestro o profesor más en su carácter de ejecutor de una “*performance*” determinada, que como actor inmerso en una trama institucional y sostenido por ella: “Lo que queda de manifiesto es que la autoridad tiene que salir a ganarse, conquistando a las audiencias que tienen en sus manos la posibilidad de autorizar, reconocer, premiar o, de modo contrario, desconocer, sancionar o ‘aleccionar’” (2015: 6).

### **Distinción entre autoridad y poder**

Por otro lado, se retoma el problema de la autoridad vinculado frecuentemente con el tema del poder, ya planteado por Arendt (2003) quien llama la atención sobre la dificultad para distinguir ambos conceptos. La autoridad siempre demanda obediencia y por este motivo es corriente que se la confunda con cierta forma de poder o de violencia. Sin embargo, la autoridad excluye el uso de medios externos de coacción, ya que precisamente se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa. De esa manera, autoridad y poder “no son equivalentes” y de hecho, “son excluyentes” (op.cit: 147).

En el mismo sentido Dubet (2006) habla del divorcio entre poder y autoridad que tiene lugar en nuestros días. Mientras que por un lado los aparatos escolares tienen mucho poder y predicamento sobre la sociedad, por otro, parecieran haber perdido legitimidad y reconocimiento: “el docente y el médico deben construir su propia influencia a partir de sus recursos y de su destreza para ejercer dentro del juego de las

organizaciones cada vez más complejas; esa autoridad ya no les está garantizada como un componente del estatuto y de su vocación” (op.cit.: 80).

### 5.3. Autoridad y autonomía

Sennett, (2003) plantea que la psicología emplea el término “autonomía” y lo opone al concepto de independencia. Una escuela, ejemplificada por Erikson (1901-1980), psicoanalista norteamericano destacado por sus contribuciones en psicología del desarrollo, “concibe la autonomía como proceso de transformación de la necesidad en deseo. (...) La recompensa por transformar la necesidad en deseo es el respeto por uno mismo” (op.cit.: 127).

Psicólogos como Winnicott<sup>40</sup> (1896-1971), célebre pediatra, psiquiatra y psicoanalista inglés, entendieron por autonomía la capacidad de tratar a otras personas como diferentes a uno mismo; y la comprensión de esta separación da autonomía tanto a uno mismo como a los demás. Tanto Winnicott como su contemporáneo Bowlby<sup>41</sup> (1907-1990), famoso psiquiatra y psicoanalista inglés, creían que “esta percepción de la diferencia desempeña un papel positivo en la formación de un vínculo social” (op.cit: 127).

Sennett (2003) dice que generalmente se concibe la “autonomía” como la capacidad de separarse de los otros, haciendo un uso autorreferencial de la palabra. Winnicott describe la autonomía como “una fuerza del carácter que se basa en las percepciones de los demás; esto quiere decir que se trata de una diferencia que, antes que aislar, establece una relación entre personas, pues el niño que desarrolla autonomía puede ver y comprometerse fuera de sí mismo (op.cit: 128).

Según el autor, los puntos de vista de Bowlby y Winnicott dan luz a un elemento decisivo en el tratamiento respetuoso de los demás; lo que se llamaría la concesión de autonomía a los otros. No obstante, esta concesión de autonomía no es fija ni

---

<sup>40</sup> Donald Woods Winnicott fue desarrollando distintas teorías a partir de su observación empírica en el análisis infantil de los modos de vinculación de los bebés con sus madres, ayudando a los padres a comprender mejor la vida emocional de los niños. Profundizó en los procesos transicionales que favorecen la progresiva individuación del yo y gracias a él, se asentaron las bases de la vinculación madre-hijo.

<sup>41</sup> John Bowlby, famoso por sus estudios sobre la importancia de la relación madre-hijo. La idea de la importancia del apego en la infancia ha estado presente a menudo en las diferentes sociedades, pero no sería hasta la creación de la “Teoría del Apego”, elaborada por Bowlby, en la que se analizarían los efectos de su presencia o ausencia.

irrevocable, se renueva continuamente en la vida subjetiva, se pierde y se gana en la medida que las condiciones sociales cambian.

Sennett (2003) agrega que entre los adultos, en la confusión del yo y el otro se produce una conexión emocional inicial, lo que Adam Smith llama “simpatía”, y define en la *Teoría de los sentimientos morales* (1759-1761) declarando que “la simpatía por la dificultad de otro se da cuando una persona <se esfuerza [...] por ponerse en la situación del otro y comprender por sí mismo toda pequeña circunstancia de aflicción que le pueda ocurrir a quien sufre [...] hasta en los detalles más insignificantes>” (op.cit :128).

Plantea que la “simpatía” no es un sentimiento generalizador; y que requiere del sentir en esos <detalles más insignificantes> que las dos personas involucradas han tenido la misma experiencia; destaca que la autonomía se construye sobre la base de esa conexión, pero que cambia el carácter de la misma. Poco a poco se percibe lo diferente que son los detalles de la experiencia de uno y los del otro, pero no se retira lo que llama la “mano mental”. Así, a modo de ejemplo, la autocrítica que debe hacer un entrevistador por sus errores de identificación también tiene en cuenta otras relaciones, es decir, al percibir cómo la otra persona difiere del entrevistador, sabe más acerca de quién es, como persona distinta.

Describe lo que caracteriza el proceso de autonomía:

Es precisamente este ritmo de identificación y de diferenciación lo que caracteriza el proceso de autonomía, lo mismo entre adultos que entre niños, proceso que tiene que renovarse constantemente. Hay otra consecuencia decisiva: acepto que pueda no entenderte. De no producirse esta aceptación, una familia se disgregaría, pues toda comunicación se homogeneizaría y lo que los padres o los hijos aprendieran de sus experiencias mutuamente inconmensurables quedaría mutuamente excluido. Y lo mismo en educación o en medicina: concedemos autonomía a los maestros o a los médicos cuando aceptamos que saben lo que hacen, aun cuando nosotros no lo entendamos: la misma autonomía debe concederse al alumno o al paciente, porque ellos saben cosas del aprendizaje o de su condición de enfermo que la persona que les enseñe o los trata puede no comprender del todo (op.cit: 129).

Entendida de esta manera, afirma que la autonomía se presenta como una poderosa vía de acceso a la igualdad: “Más que como igualdad de entendimiento, que es una igualdad transparente, la autonomía significa aceptar en el otro lo que no entendemos que es una igualdad opaca” (op.cit: 129), y al hacerlo, se trata el hecho de la autonomía del otro como igual a la nuestra; pero aclarando que esta concesión debe ser mutua.

Se pregunta la manera en que influye en el “sentimiento del yo” el hecho de conceder autonomía a los otros, a lo cual, algunos psicólogos dan una respuesta optimista a esta pregunta, entendiendo que el reconocimiento de los otros fortalece el “yo”, y afirma que “es improbable que una persona o grupo que no tiene confianza en sí mismo exprese admiración por los logros de otros; la ansiedad respecto al valor propio inclina más a rehusar que a conceder respeto (...)” (op.cit: 130). Asimismo, hace una objeción razonable en relación al oficio: “Es claro que se aprende imitando a un maestro al que se admira, pero la verdadera confianza en sí mismo se alcanza cuando ya no se necesita ese modelo y se es capaz de realizar un buen trabajo por sí mismo, entonces el homenaje importa menos” (op.cit: 130); y llega cierto momento en que “el artesano deja de pedir que lo dirijan” (op.cit: 131).

Aparece una disputa entre la psicología y la política en torno al proceso:

Los psicólogos creen en un ir y venir esencial entre las personas, en un constante dar y recibir, que produce la experiencia de distinción, la alerta a la diferencia, la concesión de autonomía, todo lo cual constituye una conciencia subjetiva que dura sólo lo que dura el proceso de interacción personal. Los pensadores políticos liberales en cambio, creen que aunque la independencia y la autonomía son consecuencias de interacciones humanas, estos resultados sobreviven a los procesos que los producen. (...) En cierto momento, el artesano deja de pedir que lo dirijan (op.cit.: 131).

Para la gente que vive en sociedades sin libertad, los procesos interpersonales cotidianos pueden no engendrar demasiada esperanza de cambio. El error opuesto consiste en negar que, incluso en las sociedades más represivas, la gente tenga algo que aprender de las relaciones cotidianas, de las pequeñas fluctuaciones y de las adaptaciones mutuas. Esto es especialmente cierto con respecto a la experiencia del respeto mutuo, y en especial de los regímenes represivos; a falta de una gran fórmula, “los pequeños actos pueden constituir una señal de reconocimiento del valor del otro” (op.cit: 131).

Sennett (2003), al decir de Durkheim, sociólogo de fines del SXIX, creía en la concesión de autonomía en caso de darse ciertas condiciones. En palabras de uno de sus intérpretes:

La cohesión social se debe a que, para alcanzar un sentimiento de completitud, una persona depende siempre de otras. La dependencia supone incompletitud en uno mismo; la completitud necesita de los recursos de otro al que bien puede ocurrir que uno no entienda. (...) En la compleja red de interacciones sociales, las cosas se igualarán y todo el mundo tendrá algo especial con que contribuir: la dependencia se resolverá en interdependencia. En estas condiciones, la autonomía, en la que reside el respeto al otro, puede concederse libremente. (...). La dependencia se ha mostrado como una moneda de dos caras: una, privada; la otra, pública; de un lado, la necesidad de los otros se presenta dignificada; del otro lado, vergonzosa (Durkheim/Intérprete en Sennett, 2003: 131-132).

Como cierre de este recorrido, nos quedamos con un concepto principal en relación a la concesión de autonomía desde la mirada de Sennett (2003): que puedo no llegar a comprender algo de la otra persona. En sus palabras:

La autonomía (...) no es simplemente una acción; también requiere una relación en la que una parte acepte que no puede comprender algo de la otra. La aceptación de que hay cosas del otro que uno no puede comprender da al mismo tiempo permanencia e igualdad en la relación. La autonomía supone conexión y a la vez alteridad, intimidad y anonimato (op.cit: 183).

#### 5.4. Autoridad y miedo/castigo/humillación

Un aspecto a considerar dentro de la relación docente-alumno podría ser, dentro del ejercicio de la autoridad, la condena de la utilización de herramientas de castigo y sumisión como forma de afirmar el poder y el rescate de un modelo de implementación de límites y una relación fundada en el respeto mutuo, la confianza y consecuentemente la autonomía.

Con respecto a los mecanismos de castigo y sumisión, es interesante resaltar el aporte de Sennett (1993) acerca del paulatino proceso de transformación de la violencia dentro de la relación vincular en la actualidad: la sustitución de la violencia como forma rutinaria de castigo por la vergüenza. Es notable que esta nueva forma de control, si bien pareciera ser menos palpable que el dolor físico, en realidad es tan coercitiva como la anterior, en cuanto –como sostiene Sennett- produce la misma sumisión.

En este sentido, Pace y Hemmings (2006) nos dicen que la “autoridad genuina” no existe cuando faltan la “legitimidad”, el “consentimiento” o los “propósitos y valores compartidos”. Estos valores distinguen la autoridad de formas coercitivas y otras formas de control. Metz (1978) identifica diferentes recursos utilizados por docentes para mantener el control de la clase. Cuando los estudiantes son forzados a hacer algo que no quieren hacer bajo amenaza de penitencia es “coerción”. Cuando la cooperación de ellos es ganada ofreciéndoles incentivos, es un “intercambio”<sup>42</sup>. Cuando los docentes utilizan su relación personal con alumnos para persuadirlos, se llama “influencia”<sup>43</sup>. Estos “recursos de control social” son moneda corriente en las aulas y son generalmente

---

<sup>42</sup> Ver Powell, Farrar, y Cohen, 1985; Sedlak, Wheeler, Pullin, y Cusick, 1986; Sizer, 1984

<sup>43</sup> ver Swidler, 1979

confundidas con el ejercicio de una autoridad bien entendida, lo que la hace más difícil, inusual pero importante de diferenciar, y utilizando un constructo teórico válido, de reconocer (2006: 12).

Desde este punto de vista, sería interesante abordar la cuestión de la exposición pública de un alumno, práctica común en el contexto de aula cotidiano. En ese sentido, siguiendo a Mancovsky (2009), se podría afirmar que nadie disfruta de la exposición pública, especialmente cuando se muestra lo que no nos sale, lo que nos cuesta o no entendemos. En su investigación, identifica y describe los juicios de valor en el discurso de los docentes. Centrándose en las expresiones del docente que tienen que ver con apreciaciones positivas y/o negativas que formulan sobre sus alumnos, concluye que es importante ser consciente respecto de cómo se ubica uno en la interacción. Muchas veces, los juicios de valor se repiten en el tiempo, sobre un mismo alumno y sobre un mismo tema. Teniendo esto en cuenta, podría ser beneficioso atender a la forma en que los maestros se vinculan con sus alumnos, sabiendo que hay maestros que usan abusivamente la exposición pública y la comparación, utilizando la “vergüenza” como instrumento de “sumisión”. Temor, vergüenza, sumisión, castigo... ¿Podrían acaso estos conceptos, ser considerados herramientas útiles y necesarias de este modelo ideal vincular?

En este sentido, y ampliando el panorama al ámbito institucional, cabe reflexionar sobre el modelo institucional educativo en su conjunto. Así, la afirmación del filósofo contemporáneo Michael Foucault (2000), pensador del sujeto y del poder, es contundente en su libro *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*, al decir “es feo ser digno de castigo, pero poco glorioso castigar” (2000: 18-19), con lo cual dirige precisamente la mirada hacia quien ejerce el poder de castigar. En este punto, cabe preguntarnos, estamos hablando de ¿Cárcel o escuela?<sup>44</sup> Cada institución educativa tiene una identidad propia que la hace única y singular. Esta identidad se ve plasmada en forma cotidiana a través de sus actores, los maestros y profesores, y los directivos, quienes eligen cada día enseñar o castigar.

---

<sup>44</sup> En esta línea, las palabras del Ministro de Educación de Costa Rica frente a la Asamblea General de la UNESCO, son más que contundentes: “ En español, la diferencia entre aula y jaula es sólo una letra...cuanto más parezcan jaulas nuestras aulas, mientras más prevalezca el miedo como estrategia educativa...menos jóvenes tendremos en ellas, menos educación. Cuanto más arte, más convivencia, más respeto haya en los colegios, más jóvenes se sentirán a gusto en ellos; habrá menos desertión y más educación para la convivencia ciudadana. Para eso educamos...y el reto es enorme: es un reto que empieza por reeducarnos nosotros mismos y reeducar a los educadores” (Garnier, 2007).

Al mismo tiempo que es necesario condenar aquellas prácticas de impartir castigos y generar sumisión, es también importante rescatar la necesidad de aplicar y sostener en el tiempo límites claros y firmes dentro de cualquier modelo ideal vincular educativo. El pedagogo hamburgués Rogge (1993) sostiene que fijar límites significa apreciar y valorar mutuamente la personalidad y respetarse. Este autor considera que la firmeza establece límites y, quien los establece debe ser consecuente con ellos. Donde faltan, rige la inseguridad y la necesidad de probar hasta dónde se puede llegar. Rogge hace especial referencia a que quien ignora las constantes transgresiones de los límites, quien se muestra indiferente frente a las mismas, contribuye no sólo a incrementar actitudes destructivas, sino que también impide la formación de un sentimiento de autoestima: entorpece el sentimiento de mutuo respeto y mutua consideración.

Nuevamente, establecer límites claros en educación pareciera ser, como lo plantea Sennett (2003), una forma de respeto mutuo, con la intención de trasponer las fronteras de la desigualdad. En este caso, tanto para el alumno como para el docente. Los maestros y profesores siempre corren el riesgo de satisfacer, detrás de la fachada de la gentileza y la dedicación, sus propias necesidades en el trato con los alumnos. El hombre sin límites también invita a los menores a relegar y desconocer sus propios límites, así, se corre el riesgo de que esa relación educativa sea distorsionada.

### **5.5. Autoridad y responsabilidad**

La educación implica una capacidad de asombro del educador frente a la renovación y el reciclaje continuo de las generaciones a través del tiempo, mezcla de tradición y evolución. Se trata de una actitud de vida, de admiración frente a la llegada de lo nuevo, de acoger a aquél que llega como una promesa de superación. “Ese nacimiento es portador de una invención que renueve por completo nuestros horizontes” (Merieu, 1998: 71).

Arendt (2003) expresa su admiración y esperanza por el nacimiento de las nuevas generaciones, el milagro que salva al mundo de la ruina normal, “natural”, el milagro de la natalidad. El nacimiento de hombres nuevos, el hecho de que empiecen de nuevo, la acción de que son capaces por derecho de nacimiento implica una responsabilidad, para lo cual describe con elocuentes palabras lo que ella entiende por educación: “La

educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable” (op.cit.: 301), y nos hace reflexionar sobre la autoridad en relación con la responsabilidad:

Esta responsabilidad no se impuso de modo arbitrario a los educadores, sino que está implícito en el hecho de que los adultos introducen a los jóvenes en un campo que cambia sin cesar. En la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de la autoridad, (...) su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo (op.cit.: 291).

Asimismo, también hay que tener en cuenta que no hay nacimiento sin progenitores, y quienes no lo perciban como un don estarán siempre atrapados por el deseo de dominio y afligidos por la idea de que el ser que acaba de nacer no les pertenezca. Así, “hay que renunciar<sup>45</sup> a ser la causa del otro sin renunciar a ser su padre, sin negar nuestro poder educador en una ridícula gimnasia no-directiva” (Merieu, 1998: 72).

En cuanto a las investigaciones actuales nacionales, se refieren puntualmente a este aspecto. En su libro ya presentado, Greco (2007b) propicia imaginar una autoridad pedagógica responsable, que se haga cargo de la recepción de las nuevas generaciones. En sus palabras implica un trabajo de “inscribir, nombrar y reconocer, proteger la vida y autorizar lo nuevo” (op.cit.: 16). Hace un aporte importante focalizado en la idea de “hacer crecer”, ubica a la autoridad como quien pertenece a un grupo y asume una responsabilidad dentro del mismo, como quien cuenta con una experiencia que es de importancia y a su vez de beneficio para el mismo:

El aumento al que alude la raíz latina *augere*, ubica a la autoridad ya no como quien ejerce poder sobre otros en razón de un lugar de superioridad, sino por pertenecer a un grupo y asumir una responsabilidad en él, por contar con una experiencia en algún campo de importancia para el grupo. Es una manera de plantear la autoridad incluida en un espacio de relaciones más amplio, en un contexto que le da su lugar y delimita el sentido de sus actos. En estos casos, se subraya el papel legítimo de una autoridad que se ejerce en beneficio de otros, lo que le otorga reconocimiento y, por tanto, una obediencia consentida por dar algo que otros necesitan (op.cit.: 40).

Por su parte, Pierella (2014a, 2015), el estudio centrado en estudiantes de nivel superior ya mencionado, enfatiza la cercanía de la autoridad con la noción de reconocimiento, rescatando la dimensión habilitadora inherente a la misma. Nos aporta

---

<sup>45</sup> A fines del Siglo XIX, Claparède ya hablaba de la necesidad de una verdadera “revolución copernicana” en pedagogía que requería volver la espalda a la “educación como fabricación”. “La primera exigencia de la misma consiste en renunciar a convertir la relación de filiación en una relación de causalidad o de posesión” (Merieu, 1998: 67-72).

el desafío de identificar las particularidades que asume la autoridad pedagógica en la actualidad desde la crítica, los vacíos que deja su ausencia y el tipo de presencia en referencia a la autoridad que se reclama y que hace a una responsabilidad inherente en su pleno ejercicio.

Un reclamo de figuras que estén “a la altura de las circunstancias”. Es decir, que enseñan, que expliquen, que se hagan cargo de tomar decisiones, que se sientan a gusto con lo que hacen. (...) Cuando se constata que aquellos que encarnan el lugar del supuesto saber no son dignos de detentarlo, suele advenir una especie de desencanto. Aquello que sucumbe en estos casos, en consecuencia, es la necesidad de admiración del otro, como ingrediente fundamental de este vínculo entre autoridad y reconocimiento (Pierella, 2015: 7).

Resumiendo, Greco (2007b) subraya el papel legítimo de una autoridad que se ejerce en beneficio de otros, que “hace crecer”, lo que le otorga reconocimiento y, por tanto, una obediencia consentida por dar algo que otros necesitan; y Pierella (2015) nos alerta sobre el reclamo de los estudiantes en la actualidad de “estar a la altura de las circunstancias”, de los “vacíos que deja su ausencia”.

Podría concluirse en este apartado que la autoridad es atravesada por la responsabilidad en el sentido más amplio de la palabra. Arendt (2003) nos dice que esta responsabilidad no es impuesta en forma arbitraria a los educadores, sino que está implícito por el hecho de que son los adultos quienes introducen a los jóvenes en un campo que cambia sin cesar. En la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de la autoridad, su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo, y es vista como un canal de recepción y renovación, y de salvación por la llegada de las nuevas generaciones.

## **5.6. Autoridad, igualdad e ignorancia**

Rancière, (2010) define instruir, y plantea la diferencia abismal de saber si el acto mismo de recibir la palabra del maestro –la palabra del otro- es un testimonio de igualdad o de desigualdad, de esta manera:

Instruir puede significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama atontamiento, el segundo emancipación (ibídem: 36).

Propone una autoridad posicionada desde la igualdad, y en relación con la propia ignorancia del maestro, una autoridad que puede enseñar lo que ignora porque no

enseña desde un saber, cortando así el círculo de superioridad-inferioridad, y ubicándose junto a otro.

La igualdad es fundamental y está ausente, es crucial e intempestiva, remitida siempre a la iniciativa de los individuos y de los grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, toman el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales o colectivas, de su verificación (ibídem: 15).

Focaliza en la “voluntad” de los individuos para hacer “nacer capacidades inéditas” y plantea que este método de la igualdad es principalmente un método de la voluntad: “se podía aprender solo y sin maestro explicador cuando se quería, o por la tensión del propio deseo, o por la dificultad de la situación (ibídem: 29), afirmando que los alumnos pueden aprender sin maestro explicador, “pero no por ello sin maestro” (ibídem: 30).

En este sentido, Greco (2007b), en su análisis de Rancière, y particularmente en cuanto a la ignorancia del maestro ignorante, la interpreta desde un nuevo lugar:

Es probablemente (...) apertura de sentidos, generación de condiciones, ausencia de certezas sobre el otro, no clausura mediante un saber acerca del otro ni de la situación de aprendizaje, no transmisión de saberes cerrados, o fijación, no cristalización de una situación ya conocida. Ignorancia es una manera de decir experiencia. Ignorancia, en este sentido, es condición para que se produzca una experiencia de enseñanza y, entonces, de aprendizaje (op.cit.: 62).

Se pregunta, sobre la relación que tiene la ignorancia, así entendida, con la autoridad y la igualdad:

Enseñar lo que no [sabe lo lleva] a distinguir, por un lado, la relación de voluntad a voluntad que [establece] con sus alumnos, y por el otro, la relación de inteligencia a inteligencia que [queda] allí en suspenso. Su ignorancia lo ubica en relación de igualdad con sus alumnos. Ignorando lo que enseñaba, ignora la desigualdad” (2007b: 63; 2011: 53).

Greco (2007b), propone entonces una autoridad posicionada desde la igualdad, y en relación con la propia ignorancia del maestro, una autoridad que puede enseñar lo que ignora porque no enseña desde un saber, cortando así el círculo de superioridad-inferioridad, y ubicándose junto a otro. “Esta manera de enseñar y ejercer la autoridad pedagógica es, en sí misma, la posibilidad de interrumpir el orden explicador y, por tanto, el orden de la desigualdad” (op.cit.: 63-64).

En cuanto al lugar de la emancipación, plantea que es siempre en una relación con otro, “en el lazo que libera, pero no en el sujetamiento que inmoviliza” (op.cit.: 112), y de esta manera, los profesores pueden ayudar a los alumnos a pensar por sí mismos. Describe la emancipación con estas palabras:

Es que emancipación es reformulación, cuestionamiento de relaciones y de sujetos, desnaturalización de hechos y de estados de hecho, giro en el presente que da a ver un pasado y un futuro diferentes, a su vez, no naturales, como lugares de escritura de otra historia. Esto no sólo acontece en la relación con otro sujeto ubicado en el lugar de autoridad (...) sino en la relación con uno mismo, en la posibilidad de habilitarse a sí mismo, anudando de manera diferente pasado-presente-futuro. (...) La emancipación insta tiempos y espacios humanos en los que se revierte un estado natural de las cosas en donde éstas son concebidas como lo que son (...) Pone en movimiento de otro modo, ya no lo que el sujeto 'es', sino lo que 'va siendo', a través de las preguntas sobre sí mismo, sobre la historia, la sociedad, las relaciones humanas (op.cit.: 116-117).

### **Recapitulación y síntesis**

Asumiendo que la autoridad de hoy se halla muy cuestionada, este capítulo nos lleva a comprender la complejidad y variedad de opiniones e interpretaciones en cuanto a su ejercicio: desaparición y muerte, transformación, derrumbe, omnipresencia, ausencia, reconocimiento o recreación de formas de autoridad actuales, por mencionar algunas. Partiendo de una breve delimitación semántica e histórica, se identifican los tipos y prácticas, describiendo lo que se entiende por autoridad tanto a nivel de la sociedad, como en el contexto educativo. Se refiere así a planteos sobre su ejercicio y la responsabilidad que conlleva, la legitimidad de una autoridad que se ejerce en beneficio de otros, la distinción entre autoridad y poder, la relación entre autoridad y autonomía. En cuanto a la utilización de mecanismos de castigo y sumisión, la "autoridad genuina" pareciera no existir cuando faltan la "legitimidad", el "consentimiento" o los "propósitos y valores compartidos" (Pace y Hemmings, 2006). Un apartado que invita a incursionar el lugar de los límites propios y ajenos en las relaciones pedagógicas.

Finalmente este recorrido lleva a preguntarnos y reflexionar sobre la relación de la autoridad con la ignorancia, y con la igualdad (Greco, 2007a, 2007b; 2010, 2011). ¿Es posible una autoridad posicionada desde la igualdad, y en relación con la propia ignorancia del maestro, una autoridad que enseña lo que ignora? ¿Puede haber momentos de igualdad sin perder la asimetría? ¿De qué manera? ¿Es posible interrumpir el orden explicador? ¿Es necesario? Un capítulo que abre a preguntas e inquietudes en cuanto al lugar de la emancipación en una relación con otro, ¿un lazo que libera o que inmoviliza? (Greco, 2007b), "¿una corriente subterránea jamás interrumpida" (Freud en Pierella, 2015) o un cierre permanente? Finalmente, es un estadio que nos lleva a un próximo paso, ¿la autoridad y el reconocimiento de la autoridad es una misma cosa? (Kojève, 2005).

## CAPÍTULO 6

### RECONOCIMIENTO Y AUTORIDAD: LAS RELACIONES VINCULARES EN EL AULA

*Somos seres en relación*, Jorge Larrosa<sup>46</sup>, Julio 2019

Finalmente, cabe preguntarnos acerca de la relación del concepto de autoridad con el de reconocimiento. En ese sentido, es Kojève (2005) quien señala que si bien no hay que confundir el nacimiento de la autoridad con los signos exteriores de su reconocimiento, es cierto que la misma sólo existe en la medida que es reconocida. Así, el Amo sólo es Amo de su Esclavo en la medida en que este último lo “reconoce” como tal. “La autoridad y el reconocimiento de la autoridad no son más que una sola cosa” (2005:58). Pero también es posible distinguir en ese reconocimiento, lo que se podría llamar su manifestación, manifestación que no es sólo un signo exterior de respeto sino que es también “la forma exterior del propio acto de reconocimiento” (58).

#### 6. 1. La autoridad como relación

Necesariamente, Sennett (1993) nos dice que “la autoridad es un vínculo entre personas desiguales” (op.cit.:18), para quien un vínculo es algo más que ligazón, también es imposición. Otro tanto sucede con Kojève (2005) que la define en términos similares: “La Autoridad es, pues, necesariamente una ‘relación’ (entre agente y paciente): es, entonces, un fenómeno esencialmente ‘social’ (y no individual); es preciso que existan ‘dos’, por lo menos, para que haya Autoridad” (op. cit.: 36).

Para Kojève, la autoridad se manifiesta exclusivamente a través del movimiento, el cambio y la acción. Ésta se ejerce sólo sobre aquello que puede ser modificado, y por lo tanto, puede reaccionar, e implica un tiempo de construcción de la relación basada principalmente en la confianza. En palabras del autor: “Dicha autoridad no puede ser lograda de la noche a la mañana. Tiene que ver con ganarse y sostener la confianza. En otras palabras, la autoridad para educar difiere del poder autoritario de dar órdenes a todo el mundo” (op. cit.:177).

Piussi (1999) también acuerda, y nos dice que la autoridad es siempre relacional, ya que vive de las relaciones, y la define así:

---

<sup>46</sup> Presentación de libros. Diálogo abierto. Brailovsky, Larrosa, Najmanovich, Julio 10, 2019

La autoridad es siempre relacional y vive de las relaciones, porque para ser pide reconocimiento por parte de alguien, no se deriva del prestigio ni de la legitimación conferida por los cargos, el dinero o los medios materiales y simbólicos de los que se puede disponer por el hecho de estar en una determinada posición, sino que significa exposición de sí, riesgo, dotación de sentido, capacidad de una mediación primera basada en la confianza, y por eso capaz de hacer crecer (éste es el significado etimológico de *auctoritas*), de crear mundo. Se trata, por tanto, de una cualidad simbólica de las relaciones que tenemos con otros y otras y con el mundo: cuando estas relaciones ayudan a crecer; crean nuevas relaciones, crean mundo.

Por su parte, Willis (2006) también remarca esta idea de relación afirmando que la autoridad es construida en la relación y solamente en ella, en estas palabras: “La autoridad de los docentes para educar emerge a lo largo del tiempo a través de sus esfuerzos e interacciones diarias. Es decir, que la autoridad es construida en la relación y solo en ella” (2006: 177 en Pace y Hemmings, 2006).

En relación al concepto de autoridad como relación, Dubet (2006) destaca la relación como lo mejor del oficio:

En todos los casos, en tanto moviliza a la persona, la relación se muestra como lo mejor del oficio, como su objetivo más profundo; y la demanda de reconocimiento no es más que la expresión de las dificultades ligadas al carácter íntimo, personal y diríase secreto de ese trabajo sobre los otros (op.cit.: 353-354).

## **6. 2. La construcción social de la autoridad en el aula y la escuela**

Metz (1978), en su etnografía de dos escuelas medias, escribió el más sistemático, comprensivo y perspicaz análisis de la autoridad escolar, integrando el trabajo teórico de los conceptos de “legitimidad, consentimiento y propósito moral” en su conceptualización de la autoridad (Pace y Hemmings, 2006: 13). Es considerada la primera académica en tratar la autoridad como una “construcción social”. Ella describe en detalle las interacciones cara a cara y momento a momento en que la autoridad es configurada. Su trabajo está enraizado en la teoría social, a la que aporta enormes contribuciones, demostrando cómo la autoridad es una relación construida en forma conjunta por docentes y estudiantes a través de acciones que tienen significados sociales y culturales. Estas relaciones están conectadas a los contextos, integrados e históricamente situados, de la escolarización y la sociedad (2006: 14).

## **6. 3. Reconocimiento y autoridad: Conceptos vinculados y vinculares**

Partiendo entonces de conceptualizar el carácter relacional de la autoridad (Kojève, Willis, Pace, Dubet) es trascendente avanzar y resaltar la reciprocidad planteada entre los conceptos de autoridad y reconocimiento. Del mismo modo en que

el concepto de autoridad conlleva sus complejidades y exige una delimitación semántica e histórica, la idea de reconocimiento se expone a la misma necesidad de atención. Reconocer al otro, es antes que nada, la capacidad de verlo, de considerarlo “como un ser humano integral cuya presencia importa” (Sennett, 2003: 17).

Pero al mismo tiempo ninguna autoridad existe como tal sin la presencia del reconocimiento del otro. Por lo tanto, este trabajo intenta ahondar en esta relación de doble vía que exige el reconocimiento: por parte del maestro al aprendiz, y viceversa, derivando en la pregunta, tantas veces planteada a lo largo de la historia, de si es posible una relación recíproca y de iguales entre educando y educador. Es decir, profundizar en la articulación de ambos en el campo educativo, en lo que sería pensar un modelo ideal de relación maestro-aprendiz.

En este punto, amerita distinguir y diferenciar una cuestión asimétrica en la autoridad y no necesariamente en el reconocimiento que merece ser marcada. El docente es el sujeto de la autoridad y el alumno es aquel que reconoce esa autoridad, para que esa autoridad exista y a su vez funcione como una práctica de reconocimiento del docente hacia el alumno, pero en este punto no es recíproco. Si bien ambos se reconocen, es decir, existe un reconocimiento mutuo, la autoridad se deposita sobre el docente, no sobre el alumno. Esta diferencia es la que nos permite hablar sobre estos dos conceptos como recíprocos y no como conceptos que significan lo mismo, o que ambos tienen las dos direcciones.

Así, en esta relación con el otro, se plantea necesariamente el problema que generó esta indagación, el de la relación indisoluble entre autoridad y reconocimiento. El desafío de vincular ambos conceptos, lleva a concluir que la centralidad del reconocimiento como co-constitutivo de la existencia es parte de lo que le da legitimidad a la autoridad. Pero también, la autoridad, a través de su ejercicio, reconoce a otro y de esa manera le da la posibilidad de ser. Autoridad y reconocimiento son una sola cosa porque se complementan, se implican, se necesitan mutuamente para poder tener significado de existencia.

La falta de reconocimiento, si es perpetuada por las instituciones, como ser la escuela, es entonces, no sólo responsable de la crisis de autoridad en el ámbito de la

educación, sino también profundiza un modelo de subordinación social que, al decir de Fraser, sirve a mantener un status de desigualdad social material y simbólica. Se podría afirmar entonces que la escuela como tal contribuiría a reproducir modelos de desigualdad.

Por lo tanto, el aporte de Fraser (2000) a este planteo es que el reconocimiento no es sólo una identificación y apropiación de la propia singularidad, sino también un reconocimiento de la posición social que la persona ocupa. Reconocer la situación de desigualdad en la que se encuentran distintos alumnos dentro de una sociedad, no es culpar a los mismos de características que se derivan de su propia posición social, sino entender la diferencia y hacer algo al respecto. De esta manera, Fraser aporta posibilidad de cambio y evolución frente a los riesgos de rotulación y estigmatización, o sea “subordinación institucionalizada”, por parte de la escuela.

Así también, este nexo vincular planteado entre los conceptos de autoridad y reconocimiento, se relaciona directamente con la idea del artesano que se olvida de sí, corriéndose y, de esta manera, dejando crecer al otro, con autonomía, y simultáneamente, revalorizando su oficio. Esta imagen del artesano, con su trabajo paciente y dedicado, es la que mejor refleja esta interrelación entre las ideas de autoridad y reconocimiento.

#### **6. 4. Contexto social actual: las relaciones en la vida escolar**

Para empezar, retomamos las características de las “relaciones líquidas” en la actualidad (Bauman), para luego profundizar sobre la diferenciación entre: relaciones, conexiones, e interacciones (Bauman, Dubet, Wernicke), y finalmente introducirnos en la idea de *rapport* (Erickson) en la enseñanza, posibles riesgos en el vínculo docente-alumno, y el lugar de la confianza al pensar lo vincular en la cotidianeidad del aula.

Retomamos entonces algunos conceptos planteados en el Capítulo 3 frente a la desaparición de las antiguas seguridades, la nueva “fragilidad” (Bauman, 2005) de los vínculos humanos, existiendo una avidez por “estrechar los lazos, pero manteniéndonos al mismo tiempo flojos para poder desanudarnos” (op.cit.: 8). Su planteo de “amor líquido” sobre las relaciones humanas: hombres y mujeres contemporáneos

desesperados al sentirse fácilmente descartables y abandonados a sus propios recursos, siempre ávidos de la seguridad de la unión y de una mano servicial, “desesperados por relacionarse” pero simultáneamente desconfiados de “estar relacionados”, principalmente de estar relacionados eternamente, con lo que esto implica. Aparece el temor a que ese estado pueda convertirse en una carga que ocasione tensiones, que no sientan el deseo ni la capacidad de soportar, y que de alguna manera pueda limitar inexorablemente la libertad que consideran que necesitan, para relacionarse.

Planteamos también que la idea misma de “relación” aumenta la confusión. La gente en la actualidad habla cada vez más de conexiones, de “conectarse” y “estar conectado” en lugar de “relaciones” y “relacionarse”. Al respecto, Bauman (2005) se pregunta sobre la ventaja que conlleva hablar de conexiones en vez de relaciones y plantea que “la ‘red’ representa una matriz que conecta y desconecta a la vez: las redes sólo son imaginables si ambas actividades no están habilitadas al mismo tiempo. (...) En una red, las conexiones se establecen a demanda, y pueden cortarse a voluntad” (op. cit.: 12). Asimismo, plantea que las conexiones son “relaciones virtuales” y remarca que a diferencia de las “verdaderas relaciones”, éstas son de fácil acceso y salida, parecen sensatas e higiénicas, y son fáciles de usar y amistosas cuando son comparadas con la “‘cosa real’, pesada, lenta, inerte y complicada” (op. cit.: 13).

Por su parte, Wernicke (2000) nos aporta una diferenciación entre “relación” e “interacción”. Plantea que la interacción, que puede ser casual, puede transformarse en relación establecida. La interacción, con roles a veces casuales, puede transformarse en relación cuando cada sujeto adopta un rol determinado (a conciencia o no, voluntariamente o no). A modo de ejemplo, una relación de pareja, pedagógica, terapéutica. La relación va organizándose a lo largo del tiempo, y esto puede tener lugar de modo informal, la relación familiar por ejemplo, o a conciencia y voluntariamente, como por ejemplo la relación pedagógica. Los contenidos de la interacción adquieren significado de acuerdo con cada relación.

Continúa diciendo que en una imagen conocida, los “contenidos” son el vehículo que atraviesa un puente, éste último representativo de la relación; el mismo vehículo será recibido por el receptor de modo diferente si emplea otro puente. Por ejemplo, la frase “¡Quédate quieto!” (un contenido) tendrá significados muy distintos si quien la emite rodea el contenido de gestos y tonos de voz acordes a una relación romántica o a

una relación de represión al subordinado (con roles de cada uno totalmente distintos). Así, Wernicke (2000) explicita lo que caracteriza a una relación con estas palabras:

Una relación humana, por consiguiente, está conformada constantemente por el interjuego entre todos esos planos definitorios y todos esos niveles de interacción, de los cuales cada miembro de la relación elige, voluntariamente o no, conscientemente o no, qué plano y qué nivel de sí y del otro observar. De modo que cuando decimos “mi relación con el otro es puramente intelectual”, deberíamos decir “selecciono de mi relación con el otro los aspectos cognoscitivos, y para eso lo defino transitoriamente como un ser intelectual”. Pero lo cierto es que la relación está teniendo lugar siempre, aun sin nuestra voluntad y sin que lo sepamos, también a nivel de sentimientos o en una dimensión espiritual (2000: 8).

En cuanto a la interpretación de “relación” por parte de Dubet (2006), define el trabajo sobre los otros como una simple relación entre individuos, como un encuentro fortuito que compete a dos individuos. Por una parte, “considera al profesional como sujeto definido por sus cualidades personales, por sus convicciones, su atractivo, su paciencia, su capacidad de escucha, todos esos ingredientes inefables que crean la diferencia y confieren al trabajo sobre los otros su carácter verdaderamente humano, agotador y exaltador en cada caso. Generalmente, esa dimensión del trabajo sobre los demás es considerada la más rica, en ocasiones la más noble, pero también la más secreta y la menos reconocida. Afirma que “la lógica de la relación considera al otro como una persona singular, como un sujeto que debe diferenciarse paulatinamente del usuario y del objeto de sus disciplinas de control social” (op.cit.: 93).

Retomamos aquí el aporte de Mancovsky (2011) quien focaliza su estudio en la interacción docente-alumno, y refiere a “la palabra del maestro [que] se despliega en la interacción de clase constituyendo un discurso singular” (op.cit.:12), mediante explicaciones, correcciones, consignas, órdenes, felicitaciones, retos, bromas, ironías, comparaciones, expresiones de aliento y entusiasmo; configurándose así modos personales de hablar que aparecen entre silencios, gestos y expresiones de alegría, placer, disgusto o enojo. Paulatinamente, va tomando cuerpo un modo particular de dirigirse a los alumnos que, sostenido a lo largo del tiempo, va consolidando un estilo docente, por el cual es reconocido en la escuela por alumnos, colegas y familias.

### **6. 5. El *rapport* en la enseñanza**

En este punto, se introduce el concepto de *rapport* utilizado por Erickson, psicólogo, médico e hipnoterapeuta estadounidense ya presentado, profesional innovador y pionero en cambiar las técnicas de hipnotismo aplicadas a la psicoterapia.

Erickson se hizo conocido por la forma de comunicarse con sus pacientes, natural e inconsciente, que luego de estudiada fue replicada por otros profesionales, que le permitía establecer con ellos un *rapport* (compenetración) ideal para sus sesiones de hipnosis, en especial las de Programación Neurolingüística o PNL. El *rapport* tiene lugar cuando dos o más personas sienten que están en sintonía o en la misma longitud de onda porque sienten en forma similar o porque se relacionan bien una con la otra.

Llevado al campo educativo, resulta de interés considerar a Erickson y su teoría del *rapport* como una forma de establecer esa “compenetración” entre el paciente/alumno y el terapeuta/educador. Siguiendo sus pensamientos, muy poco o nada puede lograrse sin *rapport*. Esto aplica tanto a situaciones de vida como a la terapia. Si una persona no experimenta un sentido de *rapport* con otro, cualquier tipo de relación se ve imposibilitada. En la raíz de la psique humana está la necesidad de ser aceptado y de pertenecer, y desde su perspectiva, el *rapport* efectivamente llena esa necesidad

El *Diccionario Random House* (1987) la define como: "una conexión especialmente armónica o comprensiva" (1987: 1601). Se la describe como fenómeno en el que dos o más personas sienten que están en “sintonía” psicológica y emocional (simpatía), porque se sienten similares o porque se relacionan bien entre sí, se establece comúnmente en la interacción en cierta situación social que amerite un estímulo y a la vez un intercambio de información. La teoría del *rapport* incluye tres componentes conductuales: atención mutua, positividad mutua y coordinación. La palabra se deriva del verbo francés *rapporter* que literalmente significa llevar algo a cambio; y, en el sentido de cómo las personas se relacionan entre sí significa que lo que una persona envía la otra lo devuelve. Por ejemplo, pueden darse cuenta de que comparten los mismos valores, creencias, conocimientos y conductas en torno a cualquier temática.

Buskist y Saville (2001), dos académicos e investigadores de la Universidad de Auburn, focalizan su mirada en explorar la naturaleza del *rapport* y su influencia en la enseñanza efectiva a nivel universitario, y plantean una posible “construcción de *rapport*”. En este sentido, esbozan que puede ser considerado como una propiedad emergente de la enseñanza, o, incluso, de cualquier relación social. Establecer "una conexión especialmente armónica o comprensiva" (ibídem: 1601) con los estudiantes, no es el resultado de una única acción, sino el resultado de muchas cosas que se hacen

de manera consistente. Plantean que en general se deben hacer dos cosas para desarrollar el *rapport*; primero, extender a los estudiantes una cálida y amistosa invitación para que integren la "comunidad de aprendizaje" que se trata de establecer en nuestras clases desde el primer día de clase; y segundo, adoptar este comportamiento en las clases siguientes, en forma sostenida, tanto dentro como fuera de la clase, y sin tener en cuenta los problemas que puedan llegar a presentarse durante el ciclo lectivo.

Los investigadores desarrollan una serie de aspectos en relación a lo que implicaría una construcción de *rapport* en las relaciones vinculares. Para empezar, en cuanto a considerar el *rapport* como una propiedad emergente de la enseñanza, refieren a Lowman (1995) quien afirma que sería de ayuda a que los estudiantes sientan que su profesor se preocupa por ellos, se motiven para hacer su mejor esfuerzo, y piensen en formas positivas acerca de su profesor. Tal y como plantea este autor, los efectos positivos del *rapport* no se limitan a los estudiantes, sino que afectan también a los profesores. En sus palabras: "la mayoría de profesores universitarios disfrutan más sus clases cuando tienen buenas relaciones interpersonales con los estudiantes, y esta satisfacción tiene un efecto benéfico en la calidad de su instrucción" (Lowman, 1995: 98 en Buskist y Saville, 2001), aporte que resulta de interés a este estudio focalizado en la Escuela Media.

Analizan otro punto, "el *rapport* como alianza basada en la confianza", para lo cual específicamente refieren a Brookfield (1990), quien afirma que la confianza es central para esta alianza entre el profesor y el estudiante. En palabras de este autor:

La confianza entre profesores y estudiantes es el pegamento afectivo que une la relación educativa. La desconfianza hacia los profesores tiene diversas consecuencias en los estudiantes. Cuando no hay confianza, los estudiantes no están dispuestos a afrontar por sí mismos las riesgosas incertidumbres de un nuevo aprendizaje. Evitan el riesgo. Mantienen sus preocupaciones más profundas en secreto. Miran con reserva cínica las exhortaciones e instrucciones de los profesores (Brookfield, 1990: 162 en Buskist y Saville, 2001).

Focalizado en la enseñanza, claramente Buskist y Saville (2001) consideran que la confianza está presente en la alianza que se forma entre estudiantes y profesores efectivos. La confianza contribuye a construir el *rapport*, incrementando la motivación y estimulando el aprendizaje y concluyen que si se desea que los estudiantes se unan a los profesores como miembros de la comunidad de aprendizaje, se debe demostrar que pueden confiar en ellos.

Otro aspecto marcado por los investigadores, es la de entender “el *rapport* como conexión”, y refieren para esto a la mirada de Palmer (1998) quien ve el *rapport* como conexión, argumentando que los buenos profesores luchan para forjar conexiones entre ellos mismos y su materia, así como entre ellos mismos y sus estudiantes. En palabras del autor:

... en toda clase donde enseño, mi capacidad para conectarme con los estudiantes, y para conectarlos a ellos con el tema, depende menos de los métodos que uso que del grado en el cual conozco y confío en mi individualidad -y estoy dispuesto a que esté disponible y vulnerable al servicio del aprendizaje (Palmer, 1998: 10 en Buskist y Saville, 2001).

En este sentido, Buskist y Saville (2001) plantean que la enseñanza muestra nuestra humanidad, la manera en que nos definimos a nosotros mismos en nuestro trabajo, como nos relacionamos con nuestra materia y con nuestros estudiantes. En caso de desear "conectarse" con los estudiantes, es decir establecer *rapport* con ellos, consideran necesario exponer al menos parte del sí mismo propio ante ellos y anticipan que el grado en el cual seamos exitosos en esta empresa, determinará la creación de un ambiente que lleve a una enseñanza efectiva, y por ende, a un aprendizaje efectivo.

Los investigadores también consideraron “las perspectivas de los estudiantes sobre el *rapport*”, supervisando algunos cientos de estudiantes de pregrado de la Universidad de Auburn, focalizado en tres cosas: el grado en que experimentaron el *rapport* en sus clases, las cosas que los profesores hacían para desarrollar *rapport* con ellos y de qué manera en *rapport* afectaba su comportamiento académico. En cuanto a los resultados, sólo un poco más de la mitad de los estudiantes afirmaron experimentarlo, y describieron los comportamientos más comunes para contribuir al desarrollo del mismo: estimular la discusión en clase, mostrar interés en ellos, conocer los nombres de los estudiantes, compartir experiencias personales con la clase, relacionar el material del curso con términos comunes y ejemplos, y entender que los estudiantes ocasionalmente tienen problemas que surgen y que afectan inadvertidamente su progreso en sus cursos. En cuanto a los efectos positivos más comunes del *rapport* en su comportamiento académico: incrementar el disfrute del profesor y la materia, motivarlos a volver a clase con más frecuencia y prestar más atención en clase.

Así, concluyen esbozando que el *rapport* pareciera facilitar tanto la motivación del estudiante hacia el aprendizaje así como su disfrute por el curso, y asimismo acrecentar la receptividad hacia lo que se enseña.

## 6. 6. Posibles riesgos en el vínculo docente-alumno

Habiendo referido a la idea de establecer *rapport* (Erickson) en las relaciones vinculares en el aula, retomamos el apartado “Reconocimiento, Cuidado y las Reglas del buen distanciamiento” del Capítulo 4, precisamente, en referencia a las relaciones vinculares en la vida escolar y sus posibles riesgos.

Dubet (2006) ya nos ha advertido sobre los riesgos de una proximidad demasiado cercana o de una distancia demasiado lejana; y la necesidad de búsqueda de un equilibrio sano en esa pulsión entre “cercanía” vs “indiferencia” como misión de cada docente. Entre otras cosas plantea que cuanto más se valoriza, o incluso se ama al niño, mayor es la imposición de prohibiciones y de control sobre uno mismo como adulto a cargo, y enumera las prohibiciones: dejarse amar en demasía, tocar a los niños, pegarlos o acariciarlos, y hace referencia a la memoria de todos en relación a los casos de pedofilia que se multiplicaron en estos últimos años, un punto crucial que amerita adentrarnos en lo que se entiende por una vinculación responsable y sana en cuanto a las reglas de buen distanciamiento en las relaciones vinculares. Este apartado amerita abordar algunos aspectos y posibles malos entendidos, y a conocer y comprender nuevos planteos y regulaciones en relación a los funcionamientos humanos en los espacios escolares, en pos de un equilibrio sano en esta pulsión entre “cercanía” vs “indiferencia” como misión de cada docente en la actualidad.

En este sentido, Mc William (2003), académica de la Universidad Tecnológica de Queensland, inicialmente profesora de secundario y formadora de docentes, focaliza en “el niño vulnerable como tema pedagógico”, y busca examinar las formas en las cuales, a partir de ver al niño altamente vulnerable a riesgos, están convirtiéndose en las nuevas temáticas pedagógicas, es decir, ver al “docente como un profesional gerenciador de riesgos” y al “niño como un caso de gerenciamiento de riesgos”.

Continúa diciendo que este clima de sospecha, caracterizada en parte por la revelación de los medios sensacionalistas de conductas impropias por parte de sacerdotes y docentes, está muy focalizada en el potencial de “adultos cuidadores”, *care-giving adult*, que pueden llegar a abusar de niños tanto sexual como psicológicamente (Jones, 2001; Mc William, 2001). Un efecto del “pánico infantil”, “*child panic*”, término utilizado por Wallace (1997), ha sido que docentes y otros

adultos cuidadores se han convertido en blancos de políticas de seguridad, lo que ha implicado un crecimiento en el número de regulaciones y reglas para minimizar los riesgos de los niños en los entornos educativos (Beck, 1992; Scott, Jackson y Backett-Milburn, 2001 en Mc William, 2003).

Mc William (2003) afirma que todas las organizaciones contemporáneas, incluyendo las escuelas, son organizaciones de riesgo. Esto es así porque, por necesidad, todas las organizaciones deben enfocarse en protegerse ante la posibilidad de fracaso. En este punto refiere a Mary Douglas (1990) quien en sus estudios antropológicos de vida social y cultural, argumenta que “riesgo” ya no implica probabilidades de ganancias y pérdidas, “riesgo” significa “peligro”, y dice:

Las organizaciones en una “sociedad riesgo”, “*risk society*” (Beck, 1992), deben estar en estado de alerta a peligros potenciales, el peligro de no funcionar en formas que sean moral y políticamente aceptable, así como económicamente viable (ibídem: 2). Como argumenta Beck (1992), una sociedad riesgo está caracterizada por una lógica negativa, (...) un gerenciamiento y distribución de lo “malo”, es decir, el control del conocimiento sobre los peligros, sobre lo que puede salir mal y sobre los sistemas teniendo que protegerse en caso de una eventualidad. Para una escuela (...), significa un cuidado sobre el peligro de malgastar (recursos), de fracaso (de estudiantes), de una declinación de los estándares (intelectuales, éticos y morales)<sup>47</sup> (ibídem: 2).

De la misma manera, Mc William y Jones (2005)<sup>48</sup>, esta última académica de la Universidad de Auckland, proveen una visión de las maneras en las cuales la concientización del riesgo está cambiando la naturaleza del trabajo y la identidad de los docentes. Las académicas focalizan su interés en “los riesgos de ser docente” en la actualidad, y elaboran la noción de “*risk-as-danger*”, “riesgo entendido como peligro”, y explican cómo minimizar los riesgos está teniendo un impacto en lo que los docentes hacen y dejan de hacer como profesionales con responsabilidad del cuidado de los niños. En palabras de las autoras:

En un tiempo en que estamos experimentando tanto “la globalización de la inseguridad” (Camileri, 2002) como la propagación del “pánico infantil”, “*child-panic*” (Wallace, 1997), la minimización del riesgo se ha convertido en una poderosa lógica organizacional que se prioriza por sobre todas las actividades organizacionales en las escuelas como en cualquier otro lugar. No es nuestra intención aquí proveer una visión de la clase de teorización que se ha hecho accesible alrededor del riesgo y “la sociedad riesgo”, “*the risk society*” (Giddens, 1990; Beck, 1992). (...) Nuestro interés está focalizado en los procesos social, cultural e institucional que involucran el gerenciamiento del riesgo dentro de organizaciones como las escuelas (Mc William y Jones, 2005: 2).

---

<sup>47</sup> Traducción propia

<sup>48</sup> Mc Williams y Jones (2005). An unprotected species? On teachers as risky subjects. *British Educational Research Journal* 31 (1): pp. 109-120

Habiendo referido a los “riesgos de ser docente” y la “vulnerabilidad del niño” y lo que se conoce como “pánico infantil” en la actualidad, la idea de “gerenciamiento del riesgo” en organizaciones como las escuelas en la actualidad, intentaremos ahora retomar lo que hace a las relaciones vinculares en el aula, en este cuidadoso camino de discernimiento y comprensión de lo que caracteriza a las mismas, adentrándonos en lo que se conoce como *Eros* pedagógico en la enseñanza y el aprendizaje.

En relación al *Eros* pedagógico, Herrera (2013) plantea que implica el encuentro con otra mirada del docente, que le otorga un sentido profundo a su palabra como expresión de experiencias de aprendizajes y que a su vez genera intersubjetividades que le conceden un poder comunicacional creando espacios de producciones epistemológicas guiadas por una visión integral de la persona. Concluye que es posible pensar en otra pedagogía que sea mirada desde el reconocimiento de nuestra humanidad considerando que cada ser humano es diferente y asimismo que en cada docente habita el *Eros* Pedagógico que hace posible la reconfiguración de lo pedagógico. Entre otras cosas, describe el potencial de vigorizar la práctica pedagógica:

El placer lleva consigo la potencialidad de vigorizar la práctica pedagógica pues la permea de gratificación al aprender y enseñar, generando una sensación de bienestar en el encuentro con los saberes. Por lo tanto el placer es el encuentro con el deseo por aprender, por estar constantemente en experiencias de formación. El placer en lo pedagógico es una invitación a hacer las cosas diferentes cada día de allí su posibilidad de conectarnos con la creatividad (2013: 122).

En este punto, partimos del planteo de Steiner (2004) quien considera que “el erotismo, encubierto o declarado, imaginado o llevado a la práctica, está entretejido con la enseñanza” (2004: 18). Desde su perspectiva, este hecho elemental ha sido trivializado por una fijación en el acoso sexual, pero considera que sigue siendo esencial. Steiner nos interpela preguntando “¿cómo podría ser de otro modo?”, así afirmando que el erotismo forma parte de una enseñanza efectiva y profundiza sobre el lugar de la persuasión en el pulso de la enseñanza.

Montserrat (2012) interpreta a Steiner, lo cual nos ayuda a comprender mejor:

La seducción pedagógica opera a través de la persuasión, que puede ser tanto positiva como negativa. En el primer caso, es un llamado a compartir un saber, un arte y una práctica. En el segundo, es un llamado a no malgastar el tiempo y el esfuerzo en aquello que no vale la pena. A lo largo de este proceso, es inevitable un cierto grado de seducción, sea ésta deseada o accidental (Steiner, 2004: 33-35 en Montserrat, 2012: 113-114).

Steiner (2004) continúa diciendo que el docente, un Maestro con mayúscula, el pedagogo, se dirige al intelecto, a la imaginación, al sistema nervioso, a la entraña misma de su oyente; y cuando se enseñan destrezas físicas, algún deporte o ejecución musical, se dirige al cuerpo. Este hecho de doble vía, la de dirigirse y la de recibir, lo psicológico y lo físico, son estrictamente inseparables, apelándose a una totalidad de mente y cuerpo. De esta manera, un Maestro carismático, un «profe» inspirado toma en sus manos, el espíritu vivo de sus alumnos o discípulos. En sus palabras: “Toda «irrupción» en el otro a través de la persuasión o la amenaza (el miedo es un gran profesor) raya en lo erótico, lo libera. (2004: 19).

En este sentido, Dubet (2006) también refiere a las virtudes mágicas de la personalidad del docente que inclusive suplantando la magia de la institución, al decir: “Hay que interesarse en los alumnos para que ellos se interesen en el curso. Es necesario atraparlos, mantener su atención, recuperarla, encontrar los trucos y las anécdotas que funcionan...” (op.cit.: 180). “Cuando hay adhesión, entonces la dicha es perfecta: un sentimiento de plenitud y de reconocimiento renovado sin cesar gracias al silencio y a la mirada de los adolescentes. (...) Algunos seducen desde un primer momento...” (op.cit.: 181). Estas palabras invitan a la reflexión: ¿qué implica atrapar a los alumnos? ¿Qué significa que algunos seducen desde un primer momento?

Retomamos y completamos la frase final de Dubet (2006) para seguir comprendiendo lo que se entiende por una seducción al servicio de una enseñanza efectiva.

Algunos seducen desde un primer momento, otros soportan el alboroto a lo largo de toda su vida. La única regla importante es que los alumnos sienten interés por los profesores que se interesan por ellos tal cual son, y no tal como deberían ser, que tienen ambiciones para con ellos sin sofocarlos, que los toman en consideración como sujetos a la vez que son justos y se preocupan por la unidad de la clase. Es lo que se da en llamar un conjunto excepcional de virtudes, de cualidades no reducibles a una enseñanza de técnicas y de métodos (op.cit.: 181).

Antelo (2008), por su parte, establece una relación entre “Atracción y aprendizaje”, diciendo que la sola mención del verbo atraer (traer hacia sí//hacer venir a un lugar// captar la voluntad) lo habilita a plantear la hipótesis que “el aprendizaje es del orden de la atracción”, inclusive se animaría a agregar “de la atracción fatal”. Argumenta que la fatalidad del aprendizaje remite a que solo podemos dar cuenta del aprendizaje una vez que ha sucedido e introduce lo que llama la pedagogía Sharon Stone: “¿Cómo podemos planificar la atracción? ¿Cómo saber de aquello que no ha

sucedido aún? (...) Entonces, una pedagogía Sharon Stone, es aquella que da cuenta de su efecto una vez que este se ha producido” (2008).

Aclara que la fatalidad del aprendizaje atractivo no es sin embargo fatalismo, no implica algún tipo de determinismo sino del carácter inevitable de aquello que una vez ha sucedido, tampoco remite a un destino ya escrito:

Ni determinismo ni desazón: los cuerpos como las ideas mudan de lugar. Solo se trata de que es posible reconocer aquello que causa el aprendizaje, sólo por sus efectos. Atracción es lo que hay. Pero atracción no es atracción sólo por lo bueno y lo bello. Traer para sí, captar y hacer venir. ¿Qué? ¿Cómo saberlo? ¿Cómo saber si nuestra clase despertará, interesará, motivará sin que esto haya sucedido aun? ¿Qué contenido acaso lleva en sí, su ser atractivo? (2008)

Considerando entonces el *Eros* pedagógico y entendiendo la atracción como forma de despertar interés y motivación, retomamos “Las Reglas del buen distanciamiento” anteriormente planteadas por Antelo (2009):

Es indiscutible que la educación no se pone en marcha sin un interés o sin una preocupación por el otro. ‘Hacer algo con el otro’, esta podría ser una definición provisoria de educación. Pero ¿qué tipo de preocupación es? ¿Hace falta un saber sobre cómo relacionarse con el otro? (op.cit. 128).

Continúa diciendo que a la enseñanza no le resulta extraño el hecho que lo humano no es sin vínculo, sin relación, pero asimismo, sugiere que tal vez para “enseñar y cuidar”, no es necesario conocer al otro. Lo que es más, plantea que esa voluntad puede transformarse fácilmente en intrusión o estorbo. En numerosas ocasiones, la voluntad de conocer, saber y establecer un vínculo con el otro, como dice Sennett,...no les deja espacio donde ocultarse (Sennett, 2003). Afirma que la educación que sólo puede enseñar si conoce al otro, o si establece compromisos afectivos con los otros, cojea, e ignora dos derechos habitualmente inadvertidos por la corporación: el derecho al disimulo (Derrida y Dufourmantelle, 2000) y el derecho a la indiferencia (Roudinesco, 2003).

Recordamos también la mirada de Zizek (1998) respecto a la “transparencia”, que sólo podemos reconocer al otro como persona en la medida en que, en un sentido radical, siga siendo desconocido para nosotros; el reconocimiento implica entonces una ausencia de conocimiento, entendiendo que un prójimo totalmente transparente y revelado ya no es una “persona”. Refiere a un compromiso entre personas si se parte de esa “inconocibilidad absoluta”, en cuanto el otro es conocido y revelado, se desvanece el sentido de comprometerse con la persona para una acción.

Antelo (2009) refuerza así “enseñar y cuidar”, sin obligación de conocer al otro, inclusive haciendo referencia a una voluntad que puede llegar a ser intrusiva o un estorbo. Retomamos las preguntas, ¿qué hacer y cómo hacer para “enseñar y cuidar” (Antelo, 2009) a todos los alumnos? ¿Puede coexistir el derecho al “disimulo” (Derrida y Dufourmantelle, 2000) y el derecho a la “indiferencia” (Roudinesco, 2003), tener un “espacio donde ocultarse” (Sennett, 2003) y simultáneamente mostrar gestos de “enseñanza y cuidado”, y por qué no de “reconocimiento” (Todorov, 2008)? ¿Si lo humano no es sin vínculo, sin relación...como se establece un vínculo sin reconocer a un otro?

### **6. 7. La construcción de confianza en las relaciones pedagógicas**

Habiendo analizado posibles riesgos tanto para el docente como para el alumno, el *Eros* pedagógico y las formas en que la seducción pedagógica pareciera operar al servicio de una enseñanza efectiva, y en ese camino, buscar un equilibrio sano en la pulsión entre cercanía e indiferencia como misión de cada docente en las relaciones pedagógicas, invita a avanzar sobre las bases de esta relación; y la construcción de confianza pareciera ser un andamiaje fundamental. Por su parte, Luhmann (2005) trata la confianza como uno de los mecanismos privilegiados para la construcción de lo social, lo considera un reductor de la complejidad, y plantea que se relaciona con la gobernabilidad en la escuela.

En este sentido, en el marco de una clase, Cornu (1999) se pregunta sobre el lugar, la razón de ser, las modalidades y las consecuencias de la “confianza” en las relaciones pedagógicas. Las preguntas que se abren son muy vastas, la cuestión central es preguntarse: “¿por qué la confianza?, ¿por qué el hecho de tener confianza es indispensable, incluso vital en este espacio y en este tiempo: el de la clase?” (1999: 19), y la define de la siguiente manera:

La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. (...) Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo. En el interior de la escuela, en el interior de la clase e incluso en el interior mismo de la relación pedagógica, la confianza me parece constitutiva de esta relación. La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula con el adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño. Se trata de considerar y comprender este doble aspecto de la confianza. Esto que está en el interior de la escuela, en el interior de la relación adquiere sentido en una perspectiva emancipadora, ligada a la finalidad de la educación en la democracia (19).

Cornu (1999) nos advierte sobre el hecho que cuando se afirma que la confianza es decisiva se choca con una simple y realista objeción, la de la desconfianza, que tiene una fuerza tremenda, se propaga velozmente y que siempre se tiene razón cuando se dice que la desconfianza es fuerte; y plantea que se verifica particularmente en dos dominios: la política y la educación.

La confianza presenta distintas objeciones, y debilidades: su ingenuidad, su falta de método; y que es ilógica, se encuentra posicionada en un círculo vicioso: uno es "confiante" porque uno tiene confianza. La confianza no tiene "razón", ella puede ser absoluta, imprudente y, lo más curioso es que las pruebas de la confianza vienen después. Si se buscan las pruebas para tener confianza es, justamente, porque no se tiene; el hecho de que una persona tenga razón de tener confianza viene siempre luego.

Igualmente, yendo más allá de las objeciones, Cornu (1999) intenta demostrar que la confianza tiene un poder distinto que el de la desconfianza, se sabe que la desconfianza tiene efectos poderosos y lo que se trata de demostrar es que la confianza también los tiene. La confianza es, en primer lugar, cotidiana, no se podría sobrevivir si no tuviéramos permanentemente confianza, aunque más no sea en aquellos que nos rodean; y la familiaridad no alcanza para definirla. La confianza que interesa aquí es "aquella que hace acto, que está presente, que se constata, no solamente la costumbre (...) sino el hecho de tomar un riesgo cuando hay algo que se presenta como desconocido, en particular 'alguien'" y agrega, "confianza o desconfianza no pertenecen a los individuos, a sus cualidades o defectos, sino que se producen 'entre' individuos" (1999: 22).

Se tiene confianza en alguien por alguna cosa, algún aspecto, pero no para todo y de cualquier manera; y este tipo de confianza limitada puede vincularse con lo que se llama el "*expertise*", es decir, se tiene confianza en el experto que tiene el certificado que corresponde, la reputación o la experiencia necesaria. Implica que nos rodeamos antes de garantías. Un aspecto muy importante a considerar, es que frecuentemente ocurre que un niño o enfermo pasa de experto en experto sin encontrarse con una palabra de confianza.

Describe que la confianza funciona de una manera circular. En el marco de las relaciones humanas es necesario tener en cuenta que el ser humano responde de una forma circular, no tiene una causalidad lineal y va a actuar muy a menudo según aquello que cree que el otro piensa. Tanto la desconfianza como la confianza son sumamente poderosas, porque cada una de ellas moviliza, vehiculiza, una idea del otro que se pone en juego. No es porque el otro es bueno o malo, es porque uno cree que es bueno o malo, que va a transformarse en bueno o malo y esto es decisivo en los fenómenos que conocemos. Se refiere así al efecto Pigmalión en el cual se muestra claramente que la idea que uno se hace de un alumno es decisiva para su progreso, lo que vuelve a la responsabilidad del educador todavía mucho más crucial, aspecto que retomaremos.

Cornu (1999) nos dice que la confianza del niño es básicamente absoluta, está dirigida a alguien que es más fuerte que él, y el futuro de este sentimiento va a depender del uso que el otro va a hacer de ese poder que tiene sobre el niño. “No abusar de este poder; ir renunciando progresivamente a ese poder sobre el niño, haciéndolo en el buen momento, con tacto, con cuidado; es exactamente en esto en lo que consiste el acto de dar o tener confianza en el niño” (ibídem: 23).

Concluye afirmando creer que hay hacia los niños, los recién llegados, un deber de verdad (primer juicio pedagógico); un deber de institución (segundo juicio); y un deber de hospitalidad (tercer juicio), porque ellos nos han dado ya toda la confianza de que eran capaces. Plantea sostener la confianza de los niños como pasaje intergeneracional:

Sostener la confianza de los niños dando confianza es dar a los recién llegados la posibilidad de que cumplan en su tiempo la posibilidad o su posibilidad de la novedad, el tesoro que nos es común reside seguramente en la libertad y en la cultura que nos aumenta y que nos hacen crecer, nos amplían, pero también en otra cosa: sostener esta confianza no es posible (...) que el punto de oro de una lámpara desconocida que está en nosotros, es decir la huella viva de aquellos que nos han precedido, recibido, escuchado y solicitado y que un día nos han dado al mismo tiempo que su confianza la ocasión de comenzar nuestra historia (ibídem: 25-26).

Retomamos un planteo anterior de Sennett (2000) en relación al nuevo capitalismo. En cuanto a la confianza, afirma que el nuevo capitalismo del corto plazo amenaza con corroer su carácter, especialmente aquellos aspectos del carácter que unen a los seres humanos entre sí. Los cambios materiales también se han vuelto disfuncionales para cada individuo, en cuanto guías para el carácter, concretamente, en

relación con la vida familiar: “<Nada a largo plazo> es el principio que corroe la confianza, la lealtad y el compromiso mutuos” (op.cit.: 23). Para enfrentar esta realidad, se propicia el “desapego” y la “cooperación superficial” como una armadura mejor que aquellas formas de comportamiento basadas en los valores de lealtad y servicio. Distingue la confianza informal, aquella que se desarrolla en ambientes laborales, de la formal, aquella que entra en un contrato con la creencia mutua que ambas partes honrarán los términos. Ambos tipos, especialmente la informal, se encuentran en franco desuso en las nuevas organizaciones flexibles, que nos lleva a pensar sobre la escuela.

Retomamos también a Contreras (2016), en cuanto a “percibir las posibilidades” de cada sujeto en una relación de autoridad, y puntualmente lo que atañe a la confianza:

Percibir la fuerza del otro es la tarea educativa más importante, porque al hacerlo, si nuestra relación es educativa, si hay una relación de autoridad, que no de poder, y de confianza, esa fuerza que percibimos en el otro es fuerza que el otro percibe y reconoce en sí, y por tanto fuerza que el otro activa para vivir y para dar sentido y dignidad a su vivir (op.cit.: 22).

Para cerrar este apartado recuperamos la idea de *rapport* focalizado en la enseñanza. Buskist y Saville (2001) consideran que la confianza está presente en la alianza que se forma entre estudiantes y profesores efectivos. La confianza contribuye a construir el *rapport*, incrementando la motivación y estimulando el aprendizaje y concluyen que si se desea que los estudiantes se unan a los profesores como miembros de la comunidad de aprendizaje, se debe demostrar que pueden confiar en ellos.

## **6. 8. Reconocimiento y autoridad: un vínculo relacional**

Habiendo vinculado los conceptos de reconocimiento y autoridad, puntualmente en cuanto a las relaciones vinculares en el aula, cerramos este apartado profundizando en los aportes de Montserrat (2012) quien focaliza en las nociones de autoridad pedagógica que construyen los alumnos de una escuela secundaria. Retomamos a modo de recordatorio algunas de sus conclusiones principales que resultan significativas a los fines de esta investigación, y que serán especialmente utilizadas en este estudio.

Remarca la idea de “autoridad como vínculo relacional” que es reconocido por los alumnos a través de la manifestación exterior de ciertas habilidades que analiza desde la idea de una seducción pedagógica y la íntima vinculación entre “el respeto y el

reconocimiento”. En palabras del autor: “La autoridad es un vínculo relacional que es reconocido por los alumnos a través de la manifestación exterior de ciertas habilidades que analizamos desde la idea de una seducción pedagógica” (op. cit.: 3), habilidades que serán observadas y consideradas en el trabajo de campo<sup>49</sup> a partir de los próximos capítulos. Las habilidades identificadas desde esta idea de seducción pedagógica giran en torno a lo siguiente:

- la pasión por el objeto de estudio y la transmisión
- un porte o actitud carismática
- una forma atrayente de hablar
- una actitud de mando
- una predisposición a establecer reglas claras de trabajo desde un comienzo

Utilizando la definición de “autoridad profesional” desarrollada por Pace (op. cit.:148), Montserrat (2012) identifica diversas “habilidades pedagógicas”:

Siguiendo a Kòjeve, son la manifestación exterior a la vez que la clave de la legitimidad de los profesores: la ya mencionada seducción pedagógica, que parece configurarse en torno a combinaciones diversas de capacidad histriónica, de “poner el cuerpo en la clase”, carisma, porte, actitud, confianza en sí mismo, el saber, pasión por la disciplina que se enseña, así como también pasión por involucrar a todos sus alumnos en su aprendizaje, en su transmisión (op.cit.: 199).

Explica que dichas características sufren de “ser estados que son esencialmente subproductos”, al decir de Elster (1988). Plantea que la pasión no puede actuarse o simularse, se es apasionado o no se es, pero recalca que cualquiera de estas habilidades puede ser el resultado, en parte, de la experiencia adquirida en el transcurso de la experiencia profesional, ya que hacen a una tarea altamente específica donde la experiencia y la reflexión, así como la gradual adquisición de confianza pueden jugar un rol importante. En sus palabras:

No se trata, entonces, de cualquier porte, (...) sino que se trata de un porte que sostenga al docente en el aula y lo ayude a sostener al alumno en su rol de aprendiz; no se trata de cualquier pasión: se trata de “la pasión por enseñar y lo que estás enseñando”; no se trata de cualquier seducción: es una seducción pedagógica que se establece como relación dialógica y habilita la visión de otros mundos, posibles o no de ser explorados en el futuro (op.cit: 199).

El respeto en el vínculo profesor-alumno es otra de las nociones posible de ser caracterizada como “habilidad pedagógica”, por la especificidad de los requisitos que parecen conformarlo en su faz positiva. Dista de poseer una única definición para los alumnos, sino que parece ser parte de una serie de relaciones complejas, oscilando en

---

<sup>49</sup> Ver Anexo I C: Planilla de Observación de Clase

forma pendular entre un extremo relacionado con un respeto que aparece como central en la relación que establecen profesor y alumnos, y, por otro lado, el “exceso de autoridad”, asociado fuertemente con el temor a las consecuencias de un control coercitivo (op.cit., 2012).

El respeto tiene que ver con la valoración del alumno de parte del profesor, es la que más se acerca a su raíz etimológica, la de ‘ver’, es decir, ve al alumno por lo que es, evitando caer en las posibles trampas de la proyección, considerado el primer obstáculo al momento de respetar a otro, según Sennett. De este modo, no se lo idealiza como “objeto posible de fabricación”, el cual no ofrece ningún tipo de resistencia en su maleabilidad, ni se lo degrada como miembro inferior de una jerarquía caracterizada por la ignorancia y la dependencia (op.cit., 2012).

### **Recapitulación y síntesis**

Como consecuencia de esta forma de respeto, los alumnos reconocen al profesor como autoridad, y además, están dispuestos a aceptar su “guía”, que a veces puede trascender lo puramente pedagógico (Montserrat, 2012). El investigador, siguiendo a Todorov, plantea que el respeto es otra palabra para el reconocimiento, reconocimiento que es mutuo y que es parte del contrato que se establece entre las partes. Destaca dos características en este tipo de relación: “la confianza, entendida como una hipótesis sobre la conducta del otro, y el sentido del humor, como la habilidad para reírse con otros y hasta de uno mismo” (op.cit.: 200). Siguiendo a Sennett, concluye que “establecer esta forma de respeto en el vínculo profesor-alumno implica la no proyección de uno mismo sobre el otro en el reconocimiento pleno del rol propio del profesor y del alumno” (200).

La relación pedagógica sostiene sus especificidades y características que la definen, por tanto, “el dilema interaccional” consistiría en ubicar estos fenómenos, en tanto dimensiones poco analizadas del vínculo: deseo de enseñar, de seducción, de manipulación de la autoridad, como foco de la atmósfera relacional que justifica su análisis e interpretación (Annunziata, 2012). Así, habiendo finalizado el amplio recorrido teórico en relación a la temática planteada, analizaremos en los próximos capítulos qué nos dicen los actores de este estudio al respecto.

## CAPÍTULO 7

### UNA RELACIÓN CON “PEROS”

#### 7.1. Los alumnos

##### **¿Cómo describen los docentes su relación con los alumnos?**

En este capítulo, nos adentramos en el análisis de los resultados del trabajo de campo. En esta primera parte, focalizando en la descripción y análisis del modo que los docentes se perciben a sí mismos como autoridad, cómo la definen y qué prácticas de reconocimiento consideran que ellos ejercitan sobre sus alumnos en el aula, será comentado el nutrido y coral resultado de las entrevistas realizadas con docentes a cargo de una diversidad de materias que hace al currículum escolar de 3º, 4º y 5º Año de esta institución. La riqueza de estas conversaciones abiertas será organizada en este texto deteniéndonos en algunos ejes que surgieron de las propias voces de los entrevistados centrados en su relación con los alumnos, su rol de autoridad y las formas de reconocimiento, las clases, las evaluaciones, y las relaciones vinculares entre docente y alumnos. Particularmente, a modo de registro de posibles formas de reconocimiento, los ritos de inicio, los saludos, los nombres de los alumnos, su historia, el reconocimiento del docente como autoridad y del alumno, el conocimiento previo y la participación de los alumnos. Focalizaremos puntualmente en la relación entre evaluación y reconocimiento; las evaluaciones, sus modalidades y características de implementación particulares de la institución, y la retroalimentación en relación al reconocimiento; para luego detenernos en las relaciones vinculares entre alumnos y docentes.

Simultáneamente, a partir de las observaciones realizadas, se analizarán las manifestaciones del reconocimiento y su relación con el ejercicio de la autoridad en el aula en contraste con dichas entrevistas a los docentes, con el objetivo propuesto de triangular los resultados del trabajo de campo, contrastando así las entrevistas con las observaciones, para empezar. Varios puntos refieren también a las respuestas por parte de los alumnos, perspectivas que se identifican para considerar y analizar a través de los Gráficos armados para las preguntas cerradas, y otros, los cuales invitan a detenerse, se profundizan en el próximo capítulo 8, en diálogo con los docentes.

En las voces de los docentes entrevistados, una serie de rasgos atribuidos a la relación aparecen separados curiosamente por la palabra “pero”: se señala como rasgo la cordialidad “pero” se recuerda que no son amigos, se señala la buena onda “pero” se recuerda que ante todo debe existir una forma básica de respeto. Este “pero” como bisagra o articulador de demandas diferentes hacia la relación pedagógica invita a mirar las relaciones escolares como relaciones atravesadas por distintas formas de ejercicio de la autoridad y distintas formas de expresión del reconocimiento.

El sostenimiento de la investidura del profesor aparece (en expresiones del tipo marcar que no somos pares o mantener los roles y la distancia) como referencia de una forma de autoridad más o menos universal, la que Narodowski (1994)<sup>50</sup> llama “autoridad de origen” y que estaría dada justamente por la propia investidura magisterial, por la pertenencia del maestro a la clase general de los maestros con todos sus rasgos y atributos apoyados en la legalidad y la legitimidad institucional y estatal del rol docente.

Por otro lado, y franqueando la frontera que demarca la palabra "pero", se desarrolla otra forma de autoridad que apela a las singularidades de la relación. Esta segunda forma de autoridad no está garantizada por el solo hecho de ser docente sino que demanda un trabajo cotidiano y es una autoridad que el maestro debe ganarse y construir mediante sus diferentes desempeños, prácticas y acciones en la tarea.

En ese sentido, Narodowski y Brailovsky (2005) afirman que en la actualidad los educadores deben reconstruir su autoridad a diario:

Los educadores de las escuelas (...) deben reconstruir una autoridad que ya no les confiere automáticamente el lugar que ocupan en la escuela. Ser maestro en el siglo XXI demanda construir la legitimidad cotidianamente, pues ésta ya no es un a priori del discurso pedagógico ni un mandato indeleble sino una mera operación diaria de relegitimación (2005: 143-144).

Algunos de los condicionantes que en este segundo plano parecen incidir en la construcción de la relación son: la mayor o menor diferencia de edades que existe entre el docente y sus alumnos, la mayor o menor cantidad de tiempo que dispongan para sus encuentros, la materia o el tipo de espacio y contenido que los reúne (un taller de arte o un laboratorio de biología o un campo de deportes o el aula en la clase de matemática

---

<sup>50</sup> *Infancia y Poder*, Narodowski, 1994.

por ejemplo). Cada uno de estos ejes, abre a un interesante análisis cuyo despliegue será abordado a lo largo de este recorrido.

A la vez, es razonable suponer que cada uno de estos rasgos condicionantes no son variables rígidas que condicionan la relación sino que funcionan más bien produciendo concepciones hegemónicas tal vez estereotipadas y próximas al prejuicio acerca de cómo debería ser una relación pedagógica en esos escenarios.

Los propios docentes parecen reconocer que el modo de estar en la clase podría ser objeto de una forma de regulación más o menos consciente cuando el profesor dice que existen distintos momentos en la clase y que sus intervenciones hacia el grupo pueden tener relación con la explicitación de los modos correctos de transitar cada uno de estos momentos.

Por otro lado, en relación al propio profesor, sus modos de estar son a veces definidos literalmente desde una posición dramática de actuación como una forma de ejercicio cotidiano para “no perder autoridad”, lo que Narodowski y Brailovsky (2005) describirían como la necesidad de “construir la legitimidad cotidianamente”. A modo de ejemplo, cuando al **Docente N°10** se le pregunta ¿Existe algún “ritual de inicio”? ¿Cómo es tu primer contacto con los alumnos? ¿Podrías describirme esa situación?, el docente describe su ritual diario de esta manera:

Yo me paro en la puerta. No entro hasta que no estén de pie. Soy cuidadosa, soy como de la vieja escuela. Que me saluden de pie. Si hay desorden... hasta que no haya orden y esté cada uno paradito al lado de su banco (risas) no entro. Pongo cara de traste hasta que se logre. Y ni bien se logra, sonrío, como diciendo ‘bueno, fenómeno, ahora estamos bien’, entro y saludo de buen humor. Ese mecanismo lo sigo a rajatabla porque me parece mal entrar a una clase desordenada y estar parada ahí... me parece que uno pierde autoridad de alguna manera.

Ese es mi ritual. Golpeo la puerta para que se den cuenta que uno está. No digo ni "mú". No abro la boca. Me manejo con la mirada. Y ya te digo, cara de traste si hay desorden y más si se prolonga en el tiempo. Y cuando logro el orden, entro tranquila, saludo con sonrisa. Marco desde lo gestual. Soy muy rigurosa con ese ritual. Creo que soy prácticamente la única que pide que la reciban de pie.

Las observaciones realizadas en el marco de este estudio, en tanto estrategia descriptiva que da lugar al interesante ejercicio de comparación con las percepciones de los propios docentes, reflejan una variedad de formas de relacionarse con los alumnos, de distintas formas de ejercicio de la autoridad y distintas formas de expresión del reconocimiento. Los docentes utilizan múltiples modos de estar en la clase, y se identifican distintos momentos en la misma, los cuales serán descriptos en este apartado.

Sus intervenciones hacia el grupo parecieran tener relación con los modos seleccionados para transitar cada uno de esos momentos. Por ejemplo, en relación a los “Rituales de Inicio” para comenzar cada clase, la mayoría de los docentes, salvo excepciones, utilizan “el saludo” como primer contacto con los alumnos al ingresar al aula, pero cada docente hace uso de su propio ejercicio de autoridad al comenzar cada clase. Así, lo observado en clase acompaña este recorrido de percepciones de docentes y alumnos a lo largo de cada aspecto a analizar.

En relación a la autoridad del docente, Fanfani (2009) hace ya una década nos decía que el trabajo cotidiano de los docentes en el aula estaría siendo entendido cada vez más como *performance*; Dubet (2006), por su parte, anticipaba que “el docente debe construir su propia influencia a partir de sus recursos y de su destreza para ejercer dentro del juego de las organizaciones cada vez más complejas” (op. cit.: 80).

Al respecto, Abramowski (2012) agregaría que les demandaría aplicar técnicas y métodos estandarizados de enseñanza sino además “invertir” la propia personalidad (las habilidades expresivas y comunicativas, el carisma, el compromiso) en la tarea educativa con el objetivo de generar motivación e interés y, consecuentemente, aprendizajes en los alumnos (Dubet y Martuccelli, 2000), lo que obligaría a los maestros a configurar un estilo propio de trabajo antes que meramente apoyarse en su rol (Dubet, 2006 en Abramowski, 2012:1).

Recientemente, como ya se planteara, Pierella (2015) afirma que la autoridad pareciera provenir del maestro o profesor más en su “carácter de ejecutor de una *performance* determinada”, como también anticipara Fanfani (2006), que como actor inmerso en una trama institucional y sostenido por ella: “Lo que queda de manifiesto es que la autoridad tiene que salir a ganarse, conquistando a las audiencias que tienen en sus manos la posibilidad de autorizar, reconocer, premiar o, de modo contrario, desconocer, sancionar o ‘aleccionar’” (op.cit.: 6).

Retomando el planteo anterior, se podría pensar entonces que, salvo excepciones como la **Docente N°10** cuando dice “creo que soy prácticamente la única que pide que la reciban de pie”, “en el escenario de la escuela (...), los educadores dejan de apoyarse en su autoridad de origen, enraizada en una legitimidad moral o política” Narodowski y

Brailovsky (2005). Sería interesante entender y relacionar su actuación matutina como un ritual de inicio que ejecuta una *performance* (Fanfani, 2006; Pierella, 2015) determinada pero que es sostenida y avalada por una “autoridad de origen” (Narodowski, 1994) incuestionable.

Asimismo, nos motiva a indagar: ¿Qué le demanda a un profesor del Siglo XXI “construir la legitimidad cotidianamente”? ¿Qué implicancias tiene esta “operación diaria de relegitimación”? y simultáneamente: ¿En qué se apoyan los docentes en la actualidad? Narodowski y Brailovsky (2005) nos contestan que lo hacen en distintos aspectos, que se irán tomando a medida que aparezcan.

Lo hacen más en sus tecnologías didácticas, en su capacidad de lograr resultados y de ser eficaces. En el mismo sentido, la propia jerga pedagógica se puebla de términos que reconocen su origen en las teorías económicas o administrativas (calidad, gestión, *accountability*, oferta y demanda) que apoyan la construcción de esa nueva legitimidad (2005: 147).

Paralelamente, y yendo más profundo a partir de dichas indagaciones, se espera ahondar y focalizar en las particularidades de las relaciones pedagógicas, tanto lo grupal como lo individual, como objetivo general de esta investigación<sup>51</sup>.

### **¿Conocer el nombre de los alumnos... “demanda” o “expectativa entrañable”?<sup>52</sup>**

En *Mal de escuela*, Pennac (2008) aborda la cuestión de la escuela y la educación desde un punto de vista insólito, el de los malos alumnos. El prestigioso escritor francés, un pésimo estudiante en su época, estudia esta figura del folclore popular otorgándole la nobleza que se merece y restituyéndole la carga de angustia y dolor que inevitablemente lo acompaña. Desde su propia experiencia como «zoquete» y como profesor durante los muchos años que ejerció en París, Pennac reflexiona acerca de la pedagogía y las disfunciones de la institución escolar, sobre la sed de aprendizaje y el dolor de ser un mal estudiante, sobre el sentimiento de exclusión del alumno y el amor a la enseñanza del profesor. En los próximos capítulos se han

---

<sup>51</sup> Objetivo general: describir y analizar las relaciones pedagógicas entre docente y alumno a través de las categorías de reconocimiento y las concepciones y el ejercicio de la autoridad.

<sup>52</sup> Ver Anexo IV, Cuestionario a alumnos, Gráfico 1 (Pregunta 1)

seleccionado algunos párrafos en particular, que nos trasladan a aspectos puntuales de una realidad de aula cotidiana del siglo pasado, de utilidad, a los fines de este estudio.

En este apartado, Pennac (2008) nos confronta con la dificultad del profesor de recordar los nombres de sus alumnos, padece de mala memoria: “Lamentablemente, alumnos míos, mi maldita memoria se niega siempre a archivar nombres propios. Las mayúsculas siguen formando una barrera. Me bastaban las vacaciones de verano para olvidar la mayoría de vuestros nombres” (2008: 84).

Así, transportados al mundo escolar actual, nos planteamos la significancia y las implicancias de sentirse reconocido dentro de una institución educativa en el Nivel Secundario en la actualidad. Al respecto, Onetto (2011b) afirma que “la innovación educativa esconde una demanda de reconocimiento. La mayor expectativa es la expectativa de reconocimiento” (ibídem: 165), y “los climas escolares<sup>53</sup> se definen por la satisfacción o no de este reconocimiento” (Onetto, 2009 en Onetto, 2011b:165).

En este sentido, explica lo que significa e implica “crear un clima social de reconocimiento en el aula” (ibídem: 166) diciendo: diferenciar es parte crucial del identificar, identificar es nombrar y nombrar es reconocer. No confundir a una persona con otra es reconocerla, y cambiar el nombre puede ser entonces la expresión de una memoria que está fallando o una falta de reconocimiento. Así, ratifica que “el reconocimiento es entonces el distinguir y el diferenciar” (ib idem: 166) y cuestiona que si dentro de un aula todos los alumnos que concurren a una clase son “alumnos” para el docente, y lo que los identifica es sólo ese oficio en común, entonces el docente no está otorgando un reconocimiento.

Onetto (2011b) plantea que cada docente que trabaja con un grupo comienza a ver los rasgos diferenciadores de cada alumno, que indudablemente se ve expresado en el conocimiento de sus nombres. Esboza la idea de que estos nombres que diferencian crean así un clima social de reconocimiento en el aula, para terminar afirmando que es difícil que exista un clima de violencia en un aula donde el profesor llama no sólo por

---

<sup>53</sup> Cuando hablamos de clima escolar nos referimos “a las percepciones que tienen todos los actores educativos respecto de las relaciones interpersonales que se establecen en la institución escolar y el “marco” en el cual estas relaciones se establecen” Casassus (2003). En este sentido, Onetto (2011a) hace una diferenciación entre percepción y representación social. Ver Capítulo 2: Estado del Arte.

su apellido, sino también por su nombre a los alumnos. Esta situación plantea un verdadero desafío a los docentes que tienen muchos alumnos si se considera que “los climas escolares se definen por la satisfacción o no de este reconocimiento” (Onetto, 2009:14), refiriendo a una debilidad institucional propia del nivel secundario en nuestras escuelas justamente por el nutrido número de alumnos a su cargo.

En este recorrido, cabe destacar la mirada de Fischer<sup>54</sup> (2018), educador e investigador cuyo foco de interés es la Mejora Escolar (*School Improvement*), especialmente en el área de calidad en la instrucción (*quality instruction*), quien asevera que la relación docente-alumno es poderosa para un propósito de aprendizaje, que es crucial cambiar los patrones de interacción, y que es nuestro deber como docentes hacerlo. Así, remarca la importancia de: saber los nombres de los alumnos, saber cómo pronunciarlos, y saber algo sobre ellos; agregando que es la base de la relación docente-alumno y destaca su importancia para comenzar una relación. Fischer, Frey y Quaglia (2018) afirman que conocer el nombre de los alumnos, especialmente para profesores de secundaria que enseñan a 150-200 alumnos por día, es un gran desafío, pero que niños y adolescentes valoran el compromiso de los docentes a enseñar y a recordar sus nombres (op.cit.: 27)<sup>55</sup>.

Siguiendo esta línea de pensamiento en cuanto a la relevancia de lo individual, retomamos a Contreras (2016), quien nos estimula a comprender y ejercitar lo que él plantea como una “pedagogía de la singularidad”. Según el autor, percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas, necesita de una “disposición” particular: “Percibir la singularidad de cada una, de cada uno (su presencia, lo que dice, muestra, quiere, teme, evita, es lo primero: abrirse a la escucha, dejarse decir y ver, dejarse dar” (op.cit.:1-2). Puede verse entonces cómo incluso desde perspectivas teóricas diferentes (pues la pedagogía de la singularidad de Contreras, de corte más ético-filosófico, y los estudios de corte más empírico de Fischer, Frey y Quaglia surgen de tradiciones más bien contrastantes) es señalada la cuestión de lo individual, de lo que responde al “cada uno”, como un aspecto relevante del reconocimiento. En un caso, desde un abordaje más operacionalizado, donde resulta admisible sugerir a los docentes que inviertan tiempo en memorizar los nombres de sus

---

<sup>54</sup> *Learning by Design*, ESSARP Conference (2018), September 1-2, Sheraton, Pilar, Buenos Aires, Argentina.

<sup>55</sup> Traducción propia

estudiantes dado que esto impactará en los resultados de aprendizaje, por ejemplo; en el otro, desde un ejercicio de reflexión ética a propósito de los modos de aparecer en las relaciones singulares, de problemas amplios como la igualdad, la diversidad, etc.

Coincidente con este planteo de reconocer a cada alumno y, de percibir la singularidad, los profesores entrevistados concuerdan en destacar la importancia de poder nombrar a los alumnos por su nombre. Existe inclusive una distinción en la modalidad de reconocimiento: se parte primero por reconocer y recordar el apellido y después el nombre de pila. Si se puede, si se da la situación, se los llama inclusive por el sobrenombre. A veces cuando hay muchos nombres repetidos, va nombre con apellido incluido. Como explica el **Docente N°5**: “Lo que tiene el colegio es la sensación de estar en un lugar donde te conocen. Es lo que más te choca cuando vas a la facultad: te transformás en un número”. Esto recién descripto claramente aparece en las diferentes y variadas **Observaciones de Clase**, los docentes conocen a sus alumnos, y los llaman por su nombre en esta institución, inclusive hacen uso de sus apodos. Tiene lugar lo que Onetto (2011b) denomina “el reconocimiento como diferenciación” (op.cit.: 173), que necesita de tiempo y que pareciera no ser una problemática aquí.

Todos los docentes dicen conocer el nombre de la mayoría de sus alumnos, pero marcan que “toma tiempo, unos cuantos meses”, y que “no se logra de cero”. Nuevamente aparece la palabra “pero”, aunque en este caso como reflejo de una intención frente a sus propias limitaciones o dificultades: “muy mala memoria pero hago el esfuerzo”, “me los acuerdo mal pero me encantaría poder acordarme los nombres”, “no es una habilidad que me salga fácil pero me aplico para lograrlo”. Aparece también el pedido de disculpa por parte del docente: “se te confunden los nombres”, “me taro con una que siempre me la confundo con otra”, aparece la idea de “alumnos parecidos”; así como de justificación: “me pasa hasta con mis hijos”.

Con respecto a este planteo particular que conocer el nombre de los alumnos “toma tiempo, unos cuantos meses”, amerita aclarar que las **Observaciones de Clase** tuvieron lugar en el segundo semestre, y lo que es más, en varios casos en el segundo año consecutivo con el mismo docente, motivo por el cual los docentes conocen y reconocen a sus alumnos en forma notoria. Esta modalidad de sostener el mismo docente por dos años consecutivos, de ser posible, tiene que ver con las particularidades

de esta Institución. En Instituciones Bilingües como ésta, los alumnos de Secundaria suelen rendir exámenes internacionales al finalizar 4° Año, y 6° Año, o al finalizar 3° Año y 5° Año, en otros casos de instituciones bilingües. Lo ideal es sostener el mismo docente durante dos años consecutivos, aunque no siempre se puede implementar por falta de disponibilidad horaria de los docentes.

Se describen algunas de las variables que parecen tener mayor incidencia sobre su habilidad de reconocer a los alumnos por su nombre: la edad (a mayor edad del docente mayor dificultad), la carga horaria (a mayor número de horas semanales en un curso, mayor posibilidad de recordar los nombres), las características del grupo ( el año que cursan y el número de alumnos), la materia (en algunas materias los alumnos tienen a un mismo docente a lo largo de su escolaridad, a modo de ejemplo: Ed. Física), el lugar en el aula (sostener un mismo “lugar físico” dentro del aula agiliza el proceso), la memoria propiamente dicha del docente y la forma en que los alumnos escriben su nombre en las evaluaciones.

Esta última variable resulta interesante de analizar ya que son varios los docentes que manifiestan fuertemente la idea de “queja” por parte de los alumnos de no ser reconocidos por sus profesores. A modo de ejemplo, el **Docente N°1** dice que muchos alumnos solo escriben su apellido y después se quejan: “¿Todavía no me conocés?”, a lo que contesta el docente: “Si no me lo ponés en la prueba... vos ponelo en la prueba y yo me aprendo los nombres”. En este sentido, se plantea en esta investigación que “la evaluación” podría ser considerada como una herramienta de reconocimiento de cada alumno en el nivel secundario, y así “fortalecer la asociación entre el nombre y la cara” Fisher, Frey y Quaglia (op. cit.: 27), en relación a las modalidades de retroalimentación tanto grupal como individual utilizadas por el profesor, temática que será abordada más en profundidad.

Los profesores coinciden en destacar las condiciones que favorecen la posibilidad de conocer el nombre de los alumnos: requiere de tiempo y esfuerzo, cuesta, y no es fácil. El recuerdo de la propia experiencia escolar también es mencionada: “A mí me hubiera gustado que lo sepan”, “a mí la verdad nunca me gustó que me digan...che, vení”.

Enumeran también las distintas razones por las cuales consideran importante conocer los nombres de los alumnos: porque son personas, porque una parte importante de la persona es reconocerlo, ayuda en el vínculo, hace que no tengamos problemas, es diferente la llegada al otro, es más fácil llegar a ellos, da otro lugar con los chicos saber el nombre, conocerlos. Se destaca la importancia de poder nombrarlos por el nombre y no por el apellido, coincidente con el planteo de Onetto (2011b) y se afirma que los chicos no se identifican por el apellido. En cuanto a un aspecto puntual marcado: “hace que no tengamos problemas”, coincide con el planteo del autor cuando dice “es difícil que exista un clima de violencia en un aula donde el profesor llama no sólo por su apellido, sino por su nombre a sus alumnas y sus alumnos” (op.cit.: 166). En coincidencia con este planteo, las **Observaciones de Clase** en esta Institución reflejan claramente no tener problemas de disciplina, salvo situaciones muy puntuales que son parte de la gramática escolar del Nivel Secundario. No existe un clima de violencia en las aulas, muy por el contrario. En su generalidad, las clases se llevan a cabo en un clima de tranquilidad y respeto por la autoridad en un sentido genérico, así como entre ellos. Creemos que el número reducido de alumnos por grupo también ayuda a sostener un clima de aula de respeto y armonía, con un promedio de 23 alumnos por grupo.

Coincidente con el planteo de Fisher, Frey y Quaglia, los docentes mencionan en forma recurrente la necesidad de “visualizar la cara con el nombre” (op.cit.: 27) al dirigirse a ellos todo el tiempo, surge la idea de incomodidad de no acordarse el nombre para hablar con ellos, que hay una relación entre nombre y persona, que es algo que lo identifica, y que los alumnos no son todos iguales. Se plantea que conocer el nombre es un instrumento más de conexión y de vínculo, a su vez coincidente con el planteo de Fisher (2018), se remarca que el nombre se elige, “vos sos vos... y no sos un número”, y que uno los individualiza en la escuela. Asimismo, se señala el uso del apellido del alumno “cuando uno tiene que retarlo”, modalidad que aparece en las **Observaciones de Clase**. Salvo excepciones que serán mencionadas y explicadas más adelante, se tiende a llamar al alumno por su apellido para retarlo.

Vale hacer referencia también a la edad de los docentes que hace a su formación sobre este punto, a menor edad y reciente paso por el Profesorado, mayor importancia que el docente pueda llamarlos por su nombre “en el profesorado es algo que te machacan mucho”, que va más allá que lo que particularmente cada docente pueda

creer. En cuanto a la edad de los docentes entrevistados y observados, la Antigüedad en la Docencia varía desde los 35 años a los 2 años, con un promedio de 16.8 años; y en cuanto a la Antigüedad en la Institución, varía de los 25 al año, con un promedio de 9,4 años.

Partimos entonces de la idea central de Todorov (2008) que “la necesidad de reconocimiento de otros es constitutiva del ser humano”, y retomamos la particular perspectiva de Fraser (2000) desde un análisis crítico del contexto social actual, quien plantea que la falta de “reconocimiento es subordinación social”, lo que implica imposibilidad de participar como igual en la vida social. Se podría esbozar la idea de que existen grupos sociales a los cuales se subordina a visiones hegemónicas de “normalidad”. Así, esta forma de discriminación se podría definir como falta de reconocimiento, entonces, llevada al aula invita a pensar sobre el lugar de los alumnos “invisibles” en la escuela, o alumnos “etiquetados”, tema a abordar más en profundidad.

Focalizando en esta última idea, nos preguntamos, es una ¿demanda o expectativa entrañable... o ambas? Llevado al mundo de la escuela, Onetto (2011b) se refiere al contexto educativo actual afirmando que la innovación educativa esconde una “demanda de reconocimiento” y que justamente, la mayor expectativa es la “expectativa de reconocimiento” que es también remarcada por la mirada de Fischer (2018) quien asevera que la relación docente-alumno es sumamente poderosa para un propósito de aprendizaje, hipótesis crucial a los fines de esta investigación.

La debilidad institucional propia del nivel secundario en nuestras escuelas por el nutrido número de alumnos a cargo de cada docente justamente plantea un verdadero desafío si se considera que “los climas escolares se definen por la satisfacción o no de este reconocimiento” (Onetto, 2009:14), motivo por el cual se eligió muy especialmente este nivel educativo para llevar a cabo el trabajo de campo de esta investigación. Justamente, cabe hacer mención a la modalidad de “profesor taxi”<sup>56</sup> que caracteriza el

---

<sup>56</sup> Metodología Cualitativa II. El “profesor taxi”: investigación cualitativa del fenómeno, desde adentro y desde afuera. Profesores: Sebastián Aguiar, Agustín Juncal.  
<https://es.scribd.com/.../El-profesor-taxi-investigacion-cualitativa-del-fenomeno-desde-afuera>.

funcionamiento de la escuela media Argentina y que no ayuda a crear un clima social de reconocimiento en el aula.

En este sentido, Onetto (2011b) señala que el bien escaso del tiempo es una piedra angular de la renovación de la escuela. El apuro atenta contra “el reconocimiento como diferenciación” (op.cit.: 173), la modalidad de profesor taxi que cubre varias escuelas en su hacer cotidiano o semanal atenta contra esta posibilidad de reconocimiento. Algunos docentes hacen referencia a su trabajo en varias escuelas en las entrevistas, lo cual dicen afecta su capacidad de reconocimiento en cuanto a identificar y diferenciar alumnos, especialmente en los tiempos. Asimismo, agrega que si un profesor/a o maestro/a continúa preguntando el apellido a sus alumnos a fin del año lectivo, está enviando un “mensaje de indiferenciación” a los alumnos, y que esta “indiferenciación hace irrelevante su presencia”, con el consecuente derecho a pensar que no se los distingue y que su presencia no es valorada. Afirma con convicción que “el tiempo dedicado a memorizar el nombre de sus alumnos no es tiempo perdido” (op.cit.: 173), con lo que Fischer, Frey y Quaglia (op. cit.: 27) coinciden, y para lo cual enumeran formas y actividades para aprenderlos, muy especialmente al inicio del año escolar: “Estas interacciones tempranas contribuyen a acelerar la confianza, cuando grupos recién formados aspiran y luchan por cohesión y logros comunes”<sup>57</sup> (Ennen, Stark y Lassiter, 2015; Meyerson, Weick y Kramer, 1996 en Fischer, Frey y Quaglia, op. cit.: 27).

A modo de cierre, retomando el planteo de Narodowski y Brailovsky (2005) en cuanto al origen de los términos que pueblan la jerga pedagógica en las teorías económicas o administrativas, el uso de la palabra “demanda” para describir una “expectativa entrañable” del mundo educativo pareciera ser un claro reflejo de esto.

### **Saber algo de su historia... ¿qué produce ese conocimiento?<sup>58</sup>**

Este apartado incita a la reflexión en relación al conocimiento sobre el alumno, como un conocimiento que se dirige, por ejemplo, a su historia, a su vida familiar, en fin, a distintos aspectos del “alumno”, discernibles y significativos desde algún punto de

---

<sup>57</sup> Traducción propia

<sup>58</sup> Ver Anexo IV, Cuestionario a alumnos, Gráfico 3 (Pregunta 3)

vista; al conocimiento de los alumnos como un valor que crece según la medida en que el alumno es un “caso”, que hace falta saber más de los alumnos que “dan más trabajo”, (“la auténtica anormalidad es la que me crea problemas”, dice Pérez de Lara (2001), y saber sobre ellos es quizás parte de ese trabajo; el carácter “experto” o especificado de ese saber sobre los alumnos, en la figura del tutor (el saber sobre el alumno se revela como un saber específico o experto), lo invasivo de ese saber, que supone la aspiración a la transparencia del otro (Zizek), por mencionar algunos puntos.

“Los colegios ahora te dan un montón de información sobre los alumnos. Este colegio da información” comienza afirmando en forma contundente el **Docente N°3**. A partir de este planteo, para empezar, nos preguntamos: ¿Es una afirmación que refleja nuestra realidad escolar actual o que describe simplemente una particularidad escolar? Pareciera ser más la segunda opción generalizada a un espectro más amplio, razón por la cual cabe aclarar que se entiende que hay tantas realidades escolares como instituciones, y que cada institución es reflejo de una identidad que le es propia y que merece ser identificada y reconocida. Con respecto a la realidad del colegio donde se lleva a cabo este estudio, el **Docente N° 11** nos dice que “el colegio enseguida te comenta alguna situación de los chicos para que lo tengas en cuenta y demás”. Este apartado invita a la reflexión en cuanto a intentar discernir qué produce el conocimiento centrado en saber “algo” de la historia de los alumnos en el ámbito escolar.

Puntualmente en este colegio se destaca, desde un lugar valorativo, que se cuenta con un Sistema de Tutoría que se encarga de acercarse a cada chico y de informar al cuerpo docente. Se plantea que es importante saberlo: “En eso trabaja muy bien el colegio. Los coordinadores también... te informan”. Generalmente, después de dos o tres meses de clase se hace una reunión (mes de Mayo) donde se ‘les cuenta’ a los docentes sobre los alumnos, se hace hincapié en los ‘casos particulares’ que requieren más atención, que requieren de enseñanza un tanto diferente, se aclaran los problemas personales, se les cuenta además cómo son el ‘resto de los alumnos’. Se destaca su función: “el Tutor está mucho más al tanto, se encargan de acercarse más a cada chico”.

En este punto, resulta interesante remarcar que aparece una marcada distinción entre los ‘casos particulares’ y el ‘resto de los alumnos’. En relación al planteo anterior, cabe preguntarse en este punto ‘cómo y qué se les cuenta’ a los docentes y qué se

entiende dentro de la institución por los ‘casos particulares’ y por el ‘resto de los alumnos’.

Skliar (2014) nos interpela y hace reflexionar en relación a ‘conversar entre desconocidos’, al cuestionar una idea muy instalada en ámbitos educativos de que hay que tener un conocimiento sobre el alumno para poder operar sobre él, un conocimiento previo a la relación, lo que sería ‘leer su legajo’. Nos recuerda que “el hombre es un animal que juzga”, al decir de Nietzsche (1976: 173), y plantea que “la traición a la diferencia resume toda la cobardía de los hombres, toda su incapacidad por estar en el mundo entre otros, toda esa ignorancia resumida en el arrojar un nombre y esconder la lengua” (2014: 155). Describe lo que considera el orgullo mayúsculo de especialistas: “conocer y difamar, atribuir esencias y escaparse a los reductos conceptuales del mismo; distanciarse hasta volverse indiferentes. Son los que se enojan todo el tiempo con la alteridad del otro y ‘medicalizan’, separan y juntan a voluntad, encierran por dentro y por fuera. “Yo lo conozco, dijo él orgulloso antes de empezar con su difamación”, siguiendo a Canetti (2005: 98), quien se refiere a esta cuestión de los desconocidos. En este sentido, ¿conocer es un permiso a la difamación de un otro? ¿Qué lugar tiene la diferencia en el mundo escolar?

Suponer diferencia en unos pero no en otros resulta de un largo ejercicio de violencia. Usar el lenguaje para atrapar, para enclaustrar, para agraviar, para denostar, para empequeñecer, desvirtúa al lenguaje pero, sobre todo, a la relación, a la vida. Como ya fue dicho, la diferencia no es un sujeto sino una relación. Cuando la diferencia se vuelve sujeto hay allí una acusación falsa y sin testigos, plagada de discursos autorizados, renovados, siempre actuales, siempre vigilantes y tensos, que acusan al otro por ser lo que no debería ser (2014: 155).

Volviendo a los docentes, surge una clara limitación para interiorizarse sobre las situaciones personales y académicas de los alumnos: el tiempo. Se esboza la idea de imposibilidad de llegar a todos, que el tiempo de reunión a veces no alcanza, pero por lo menos se puede hablar de “algunos casos en particular”.

Pareciera no haber un acuerdo entre todos los docentes en este punto sobre saber algo de la historia de los alumnos. El **Docente N°7** dice que “en algunos casos sí, y en otros no. En algunos casos sabemos de antemano, o por alguna situación que se da en la clase empezamos a saber más. O por ahí porque es hermano de... entonces...”.

El **Docente N°8** hace referencia a una particularidad que hace a cambios en relación al cargo. A mayor responsabilidad de coordinación dentro de un departamento, con el paso de los años cuesta más y no se puede dedicar tanto tiempo a este aspecto por exigencias de Coordinación. En este caso puntual, la exigencia del cargo pareciera permitir menos tiempo de interiorización de aspectos sociales y académicos de los alumnos.

Cabe definir qué se entiende por conocer “algo” del alumno, y discernir dentro de lo personal-familiar qué se puede conocer y qué hace a lo privado, a la intimidad de cada alumno y familia. “Sigilo” es una palabra que invita a ser considerada en este análisis en relación a lo que se elige compartir con el cuerpo docente de una institución educativa y el modo de utilizar la información en forma cuidadosa, es decir, que sea de beneficio para el acompañamiento integral de cada alumno, y no lo contrario. El **Docente N°10** aclara esta inquietud diciendo que se sabe “lo que el colegio permite. El tutor en general sabe un poco más, sin que sepa todo. A veces hay cosas que se reservan sólo el gabinete o sólo los directivos. Sabe un poco más de información”.

Llegados a este punto del recorrido, consideramos miradas y posicionamientos pedagógicos que parecieran ser opuestos en relación a los focos de observación y reflexión de esta investigación. Por un lado, como ya se analizara, Onetto (2011b) refiere al “reconocimiento como diferenciación”, enfatizando el sentido de un tiempo de memorización de nombres; a su vez, Fischer (2018) remarca la importancia de saber los nombres de los alumnos, saber cómo pronunciarlos, y asimismo saber algo sobre ellos; agregando que es la base de la relación docente-alumno y destaca su importancia para comenzar una relación, aseverando que es poderoso para un propósito de aprendizaje.

Por el otro, Alliaud y Antelo (2009) plantean que la voluntad de conocer, saber y establecer un vínculo con el otro, no les deja espacio dónde ocultarse, dicho en palabras de Sennett (2003). “La educación que sólo puede enseñar si conoce al otro, o si establece compromisos afectivos con los otros, cojea. Ignora dos derechos habitualmente inadvertidos por la corporación: el derecho al disimulo (Derrida y Dufourmantelle, 2000) y el derecho a la indiferencia (Roudinesco, citado en Moreno, 2004)” (Alliaud y Antelo 2009: 129). En este punto, cabe recordar que este estudio no refiere ni estudia los afectos magisteriales.

En la misma línea, Zizek (1998) focaliza en la necesidad de “transparencia”, que sólo podemos reconocer al otro como persona en la medida en que, en un sentido esencial, siga siendo desconocido para nosotros; el reconocimiento implica una ausencia de conocimiento; es decir, que nuestro compromiso con el otro y el compromiso del otro con nosotros sólo tiene sentido a partir de esa “inconocibilidad absoluta”, que pareciera ser condición necesaria. Por su parte, Skliar (2014) cuestiona la idea de que hay que tener un conocimiento sobre el alumno para poder operar sobre él, un conocimiento previo a la relación, lo que sería ‘leer su legajo’.

En este recorrido de planteos que parecieran ser opuestos, nos preguntamos: ¿La necesidad de “reconocimiento” (Todorov, 2008) y de “transparencia” (Zizek, 1998) son compatibles en el ámbito escolar? ¿pueden coexistir simultáneamente? la “inconocibilidad absoluta” (Zizek, 1998), el derecho al “disimulo” (Derrida y Dufourmantelle, 2000) y el derecho a la “indiferencia” (Roudinesco, 2003) pueden coexistir con el derecho a ser reconocidos? ¿La necesidad del “espacio donde ocultarse” Sennett (2003) puede coexistir con el derecho a ser “reconocidos”? ¿Qué produce el conocimiento previo del alumno? “Ponemos en pregunta”<sup>59</sup> (Mancovsky, 2005; 2011) todos estos cuestionamientos que iremos profundizando y retomando desde la mirada de los docentes, de los propios alumnos y a partir de la observación de clase con los propios actores involucrados.

Volviendo a los docentes, resulta significativo conocer su mirada en relación a este punto de “conocer algo de su historia”. Describen a los adolescentes diciendo que “son edades bastante complicadas”; “que físicamente están creciendo... se ven al espejo un día, y después al otro se ven distinto”; “los chicos son muy abiertos, tienen una ‘gimnasia’ en cuanto a contar a los tutores. Uno se sorprende. Como tutora empecé a preguntar cosas y me tiraban cada información... realmente me sorprendía”. En cuanto a las familias, los docentes las describen diciendo que “las familias generalmente vienen hace tiempo acá... que tienen muchos hijos... algunos chicos tienen hermanos acá”.

---

<sup>59</sup> “‘Poner en pregunta’ es un modo de pensamiento que supone una intencionalidad de estudio, tendiente a la búsqueda y a la comprensión de sentido. (...) Es un ejercicio de pensamiento que indaga, confronta, tensiona; no busca la calma. De primera intención, no resuelve nada. En el ejercicio (...) no tiene por qué haber una respuesta. Puede haber muchas, varias, contradictorias, ninguna” (Mancovsky 2005). “El ejercicio de poner en pregunta exige una ‘intención de estudio’ que apunta a la comprensión de sentido” (Mancovsky, 2011:24).

Algunos docentes espontáneamente enumeran los “pros y los contras” de esta práctica escolar. A modo de ejemplo, describen lo positivo: “sabiendo la historia personal de cada uno traspasás el velo de ver a los chicos como una masa, te podés compenetrar con cada uno como ser único y podés ver por dónde ayudarlo”; “conocer las historias de los chicos te permite saber qué les podés exigir, que no... o cómo podés ayudarlos para lograr un aprendizaje mejor”. Por otro lado, puntualizan los riesgos de esta práctica: “A veces los tratamos como compartimentos estancos. El chico es estudiante...esto... lo otro. Es un todo... tengo una mirada holística”; “no quiero tener el prejuicio, arrancar con ‘este es el plomo del año, este es el malo’”; “los alumnos en general vienen con esto de ‘yo soy malo para...’. Vienen con esta carga. Yo trato de romperla... vamos a empezar de cero!”

Podría plantearse como una posibilidad institucional esta idea de conocer “algo” de los alumnos si habilita el crecimiento, el desarrollo, el fortalecimiento de la relación docente-alumno, el acompañamiento desde una mirada integral, holística (Wernicke, 1997, 2000), sin juzgamiento, identificando y reconociendo cada individualidad (Contreras, 2016), tiempos de madurez y necesidades como reflejo del planteo de Fischer (2018), una elección que se cree conlleva un propósito de aprendizaje.

Simultáneamente, surgen algunas condiciones que podrían ser consideradas para una puesta en práctica de este proceso, que de alguna manera responden a las inquietudes de Zizek (1998), Derrida y Dufourmantelle (2000), Roudinesco (2003), Sennett (2003), Alliaud y Antelo (2009) y Skliar (2014). Focalizar en la obligatoriedad de la enseñanza como principio fundamental, “no hay excusa para no enseñar” (Antelo, 2009: 129), no corrernos de nuestro rol pedagógico. Concientizarnos como docentes sobre el riesgo que implica conocer algo de la historia de los alumnos si nos excede en nuestro rol como docentes, si fuimos formados para hacerlo con responsabilidad, si se mal utiliza la información, y se cae en el prejuicio de etiquetar y rotular a un alumno de un año a otro, o de juzgar, sin posibilidad de cambio o evolución, convirtiéndolo en un “compartimento estanco”. Pareciera crucial cuidar y propiciar una formación de Tutores que enseñe sobre los límites de lo que pueden o quieren compartir los alumnos, considerando el riesgo de exposición: “los chicos son muy abiertos, tienen una ‘gimnasia’ en cuanto a contar a los tutores. Uno se sorprende. Como tutora empecé a preguntar cosas y me tiraban cada información... realmente me sorprendía”. Asimismo,

implica correrse de la necesidad de saber sobre los alumnos cuando nos corresponde enseñar, son momentos escolares distintos. “No se puede no enseñar”, la obligación de enseñar es la prioridad de todo docente.

Asimismo, invita a reflexionar sobre la manera de mirar que tenemos los docentes, a cuestionar la distinción que tiende a hacerse entre lo “normal” y lo “anormal”, en palabras de Skliar (2002) a “desmitificar lo normal” y el lugar que tiene la diferencia en la vida escolar (Skliar, 2014). Implica estar atentos a miradas que podrían socavar una pretensión altiva de la normalización, “que no es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo ‘normal’” (Skliar, 2002:15).

En relación al “sigilo” que implica esta práctica institucional, la institución en cuestión entiende que es una construcción conjunta de acompañamiento y cuidado hacia los alumnos y las familias. El legajo no lo tocan los tutores, considerando que ahí está toda la historia escolar del alumno. Si es necesario, se consulta. Son los directivos quienes tienen la responsabilidad del sigilo. En palabras de la conducción: “nosotros cuidamos mucho la privacidad del alumno también. Es algo muy, muy sagrado. Es muy bueno informar pero también cuidar”. Así, aparecen ambas ideas juntas, inseparables, la de informar y la de cuidar, no se puede considerar una sin la otra, inclusive envuelto en un halo de sacralidad.

### **¿Cómo creen los docentes que se ganan el reconocimiento de los alumnos?**

“Ser maestro en el siglo XXI demanda construir la legitimidad cotidianamente”. Esta “operación diaria de relegitimación” permite reflexionar por un lado sobre posibilidades y oportunidades pero por el otro sobre posibles limitaciones y riesgos de la construcción de esta nueva legitimidad docente en la actualidad. En qué se apoyan los docentes cuando la autoridad no está garantizada es un arma de doble filo ya que implica que debe construirse a diario. Como ya se planteara, Pierella (2015) puntualiza que “la autoridad tiene que salir a ganarse, conquistando las audiencias que tiene en sus manos la posibilidad de autorizar, reconocer, premiar o, de modo contrario, desconocer, sancionar o ‘aleccionar’”.

A partir de esta breve introducción, nos preguntamos cómo se ven los docentes a sí mismos en cuanto a ser reconocidos como autoridad frente a los alumnos, y qué creen que valoran sus alumnos de su rol de autoridad. Estas dos preguntas están interrelacionadas y en algunos pocos casos las respuestas parecieron repetirse, pero claramente apuntan a miradas distintas por parte del docente: por un lado, la propia mirada sobre lo que creemos que hacemos como docentes para ganarnos el reconocimiento de los alumnos, y por el otro lado, lo que los docentes creemos que valoran los estudiantes del rol de autoridad. Simultáneamente, haremos referencia a **Observaciones de Clase** en situación de clase de estos mismos docentes, con los alumnos quienes también completaron un cuestionario, intentando identificar aquellas prácticas que refuerzan estas ideas y percepciones puestas en palabras, o detectar aquellas prácticas que parecieran contradecir sus ideas y planteos, y reflejan signos de incoherencia entre lo que dicen y lo que hacen. En una palabra, nos referimos a las muestras en la vida escolar de “coherencia” entre el decir y el hacer, nada más y nada menos, en esta triangulación de percepciones de los actores, docentes y alumnos, y del propio investigador en su interpretación.

En relación a la “mirada sobre sí mismo”, analizando *Hermeneútica del sujeto*, un texto de Foucault (1996), resulta de gran utilidad la interpretación que Montserrat (2012) hace al respecto. Foucault (1996) ahonda en este punto, en respuesta a su cuestionamiento sobre la autonomía y su surgimiento histórico como preocupación relevante actual, y quien encuentra que es un rasgo definitorio de la modernidad. Así, Foucault (1996), despliega este concepto recurriendo a la noción de *épiméleia* para explicar lo que implica ser autónomo. Se refiere a una actitud que presume esta particular mirada sobre uno mismo, pero que se constituye también en una manera de actuar, así uno “se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura” (1996: 36). Montserrat señala que Foucault describe que éste es “siempre un proceso inacabado, siempre en desarrollo, que va trabajando y moldeando la propia subjetividad influyendo sobre ella, pero que también es un trabajo y una obligación si uno desea convertirse en amo de uno mismo” (Foucault en Montserrat, 2012: 190-191).

Montserrat continúa haciendo una advertencia acerca de que no hemos llegado a “ese futuro promisorio” de felicidad, (...) y que el camino hacia la propia autonomía se encuentra cada vez más minado de contradicciones. Toma a Bauman (2007) quien

señala que cuando la posibilidad o “libertad” de elegir deviene compulsión transformándose en la obligación del *Homo Eligens*, tanto la autonomía como la libertad se encuentran entonces en un estado de riesgo permanente; cuando todo deviene pasible de ser elegido, entonces no puede elegirse realmente nada (Montserrat, 2012: 191), lo cual resulta interesante para este planteo en relación a este momento particular, momento de inflexión en esta “cuarta revolución educativa”<sup>60</sup>. Justamente, llevados a pensar sobre “autonomía” y “libertad” de elección en cuanto modelos de docentes a futuro nos preguntarnos: ¿Qué modelo de docente queremos construir en este cambio de paradigma?, ¿Qué lugar tiene la autonomía y la libertad en el modelo de docente que queremos?, ¿Somos libres de pensar qué tipo de docentes queremos ser?

Teniendo esto en cuenta, en este tránsito de cambio de paradigma, sería interesante pensar esta “mirada sobre sí mismo” del docente, interpretado desde Foucault (1996), como un abanico de posibilidades en cuanto a ser “siempre un proceso inacabado, siempre en desarrollo”. Para comenzar, la “mirada de sí mismo” de los docentes entrevistados como reflejo del trabajo de campo, nos abre a posibilidades y oportunidades de análisis, comprensión y reflexión justamente a partir de este primer paso.

En cuanto al trabajo de campo, “la mirada del docente sobre sí mismo” aporta respuestas de mucha auto-exigencia centradas en la idea de “modelo ejemplar”, educando con el ejemplo, de hacer lo que se predica, de ser muy cuidadosos de cumplir con lo que se indica a principio de año, y de sostenerlo, siendo “coherentes” entre lo que decimos y hacemos, intentando “ser justos”, y así cosechando “respeto”. La mirada sobre sí mismo del **Docente N° 10** nos dice mucho: “soy una profesora muy respetada en el colegio, la realidad es esa”. Frente a la pregunta: ¿de qué manera te das cuenta que sos muy respetada? responde: “Porque no tengo problemas, será por eso... Escucho que hay otros docentes.... Yo soy una persona muy fuerte, como personalidad en sí. Pero además soy muy coherente, no tengo esa dificultad”. Coherencia, justicia y respeto parecieran venir juntos para sentirse autoridad.

---

<sup>60</sup> “Brunner hace casi 15 años diagnosticaba que “[es] probable que hoy estemos a las puertas de una nueva revolución educacional” (Brunner, 2000 en Aguerrondo y Valiant, 2015: 27).

Aparece la idea de “honestidad” junto con esta idea de “ser un ejemplo”, si no sabés algo, poder decirlo. En palabras del **Docente N° 9**: “Trato de dar lo mejor de mí todas las clases, siempre”, o del **Docente N° 10**: “Yo me obligo... soy muy auto exigente. Pero me obligo porque uno en esta función debe tratar de ser ejemplar, aunque puede permitirse el error”. Muy significativo que aparezca esta posibilidad de error, de no saber algo, en este “modelo ejemplar”, que de alguna manera pareciera hablar de un modelo de docente humanizado a partir de la aceptación de su limitación o equivocación frente a los alumnos. ¿Qué mejor manera de imaginar integrar el error al aprendizaje en el nuevo paradigma educativo que a través de este modelo ejemplar de docente humanizado que se puede equivocar o que puede no saber algo frente a sus alumnos, muy especialmente pensando en el uso de la tecnología? ¿Puede un alumno “saber” más que un docente en algún punto? ¿Qué hacer al respecto?

Aparece una segunda idea recurrente entre los docentes: la “pasión” por lo que se enseña, que se sostiene inclusive después de muchos años de enseñanza, “de demostrar que me gusta lo que estoy haciendo, y que estoy acá por ellos, y que se genere en la clase un buen clima de trabajo”... “Cuando uno tiene pasión por lo que enseña, o le gusta lo que enseña, eso a los chicos les intriga: ¿Qué onda este profesor que te muestra tan copado?... temas que son medio fiaca, pero que el profesor le trata de buscar la vuelta para hacerlo atractivo”. Así, según los docentes, podría decirse que la pasión pareciera poder sostenerse con el paso del tiempo, a lo que Montserrat (2012) agregaría que “la pasión contagia y parece reconocerse en la forma de hablar, de cautivar a la audiencia, es una combinación entre el saber y el saber transmitir a partir de una seducción pedagógica” (op.cit.:120), Asimismo, el autor se hace una pregunta sumamente útil pensando en las relaciones pedagógicas: ¿puede planearse la pasión, o dicho de otra forma, la atracción pedagógica en forma anticipada?” (122), a lo que Antelo (2009) contesta: “¿Cómo podemos planificar la atracción? ¿Cómo saber de aquello que no ha sucedido aún? (...) Entonces, una pedagogía Sharon Stone<sup>61</sup>, es aquella que da cuenta de su efecto una vez que esta se ha producido (Antelo en Montserrat, 2012: 122). Palabras que aparecen ligadas a la pasión: compromiso... conocimiento... paciencia... ímpetu...buena onda... esta cosa que transmite el docente, o que intenta transmitir. Aparece con claridad el concepto de transmisión.

---

<sup>61</sup> Ver Capítulo 6: Posibles riesgos en el vínculo docente-alumno

Otro grupo de ideas potente se focaliza en la idea de reconocimiento de los docentes a su “experticia”<sup>62</sup> y a lo aprendido por los alumnos. El **Docente N°7** plantea: “con lo que uno sabe, la autoridad viene de ese lado, de primero presentarse en la clase, de cómo te mostrás, de cómo sos. Al principio las pautas son claras y después se hace hincapié en la cosa de la rutina, de lo que se tiene que hacer, y cómo...para que al alumno aprenda” Aparece la idea de ganarse el reconocimiento de los alumnos trabajando, sienten que valoran el trabajo del docente que busca variadas estrategias con los chicos, ver de qué manera llegar a todos los alumnos con diferentes estrategias, y que aprenda.

La **Observación de Clase N°6** es una descripción de una clase que incluye una explicación de tema nuevo, y que entendemos refleja varios de los puntos recién enumerados. Este docente tiene muy en claro lo que quiere hacer en cada momento, y lo manifiesta en forma muy convincente en su lenguaje, tanto verbal como corporal, y en la forma en que establece reglas claras de trabajo. Incluye rasgos y características como parte de lo que Pace (2006) denomina “autoridad profesional”, un ejercicio de autoridad que se distingue por el “uso del conocimiento y experticia profesional” para alcanzar objetivos consensuados (Parsons, 1964 en Pace, 2006). En palabras de la autora: “en su rol de profesional experto, el dominio de la disciplina y las habilidades pedagógicas constituyen la clave de su legitimidad” (2006: 148). En esta definición de Pace (2006) en Montserrat (2012) plantea lo siguiente:

Co existen dos elementos clave: el dominio de la disciplina como saber y las habilidades pedagógicas que ayudan al docente en la transmisión de dicho saber. Dichas habilidades, características y rasgos son las que serán reconocidas por sus estudiantes como manifestación exterior de una autoridad ya reconocida (2012:109).

El investigador utiliza el concepto de “autoridad profesional” en su estudio para referirse y centrarse en aquellas habilidades pedagógicas que exceden el conocimiento de la disciplina y que se configuran en torno a rasgos más ‘intangibles’ o difíciles de definir como la ‘pasión’, el ‘carisma’, el ‘histrionismo’, u otros elementos propios, que el autor denomina “seducción pedagógica” (2012). Así, tomando como referente su valioso estudio, podríamos decir que esta **Observación de Clase N° 6** es una expresión de lo que el investigador describe como la manifestación exterior de ciertas habilidades analizadas desde la idea de una “seducción pedagógica”.

---

<sup>62</sup> Palabra utilizada por los docentes: *expertise*

Entre algunos rasgos, refleja “pasión por el objeto de estudio y transmisión”: El docente viene con su laptop, con el tema minuciosamente preparado para utilizar el cañón mostrando un *Power Point* e imágenes del tema a abordar que explica con cuidado. Utiliza su detallada presentación como base, luego trabaja sobre el pizarrón, para después ir trabajando sobre lo mismo con la intervención y participación de los alumnos. Está atenta a sus preguntas e inquietudes. En relación a su “porte y carisma”, su entrada al aula, su ritual de saludo es una expresión de porte y actitud carismática de su parte. No presenta dificultades para “poner el cuerpo en la clase” (Montserrat, 2012: 113). Se siente autoridad por donde se la mire, desborda “autoridad de origen” (Narodowski (1994), y los alumnos reconocen su autoridad y responden a su presencia en el aula en forma inmediata, pero simultáneamente se sienten sujetos dignos de aprender. Es decir, que en su capacidad de alumnos, los alumnos lo reconocen como autoridad pedagógica (Montserrat, 2012: 198-199).

En este punto, vale detenernos en el lugar otorgado a la “atención” en el aula, ya que aparece reiteradamente como evidencia de la autoridad del docente, un ejercicio de autoridad que logra que le presten atención. Un aporte interesante es la idea planteada por Simons y Masschelein (2014) quienes remarcan la importancia de “crear atentos” al pensar la escuela como de “apertura del mundo”:

En la medida en que la educación escolar tiene que ver con la apertura del mundo, la atención (y no tanto la motivación) es de crucial importancia. La escuela es el tiempo y el lugar en el que nos preocupamos e interesamos especialmente en las cosas o, en otras palabras, la escuela focaliza y dirige nuestra atención hacia algo. La escuela (con su profesor, su disciplina escolar y su arquitectura) infunde en la nueva generación la atención hacia el mundo: las cosas empiezan a hablar(nos). La escuela nos hace atentos y permite que las cosas –desvinculadas de sus usos y posiciones privadas– se tornen “reales” (2014: 50).

En este sentido, podríamos decir que este docente “crea atentos”.

En cuanto a su “forma atrayente de hablar” y dar clases, es muy claro en sus explicaciones, y los alumnos le prestan atención, están atentos a cada una de sus palabras y movimientos, se sienten atraídos a escucharla. *Power Point*, pizarrón, explicaciones, miradas, preguntas, silencios, respuestas.

Estos docentes instrumentan inconsciente, y a veces conscientemente, estrategias de seducción pedagógica con sus alumnos que se evidencian a través de un rico lenguaje gestual y corporal, un uso sugestivo de la mirada, un uso histriónico de la voz y los silencios, movimientos y desplazamientos a través del aula (Montserrat, 2012: 113).

Claramente, tiene “actitud de mando y predisposición a establecer reglas claras”. No es autoritaria. Su “autoridad profesional” es un ejercicio de autoridad con reglas muy claras. Establece reglas muy claras: la clase anterior iba a funcionar de manera más flexible en cuanto a lo que cada alumno podía hacer en relación a la revisión de exámenes que iban a tener al día siguiente, mientras ella hacía la devolución individual; en esta nueva instancia de clase, donde ella dicta clase, establece otras reglas también muy claras. Las pautas de funcionamiento social que los alumnos tenían establecidos previamente, desde comienzo de año según el profesional, quedaron muy evidenciadas en esta clase, saben exactamente qué hacer. No hay tiempo para perder.

Haremos referencia a un alumno que llamaremos ‘Juan’ quien, a partir de las diferentes observaciones de clase, podemos afirmar que llama reiteradamente la atención de sus profesores, de diferentes maneras. El docente en cuestión detecta, cuando cuenta a los alumnos, que falta Juan, quien estaba durmiendo al fondo y a quien le pide que se retire en forma muy respetuosa, y le pide también que le avise al preceptor y que él mismo se acerque a la clase. Al preceptor le explica en detalle lo sucedido, y el alumno queda bajo la custodia del preceptor. No pierde tiempo en escuchar justificativos, el alumno por su parte tampoco intenta darlos. Hay también una situación en la cual llama a una alumna que llamaremos ‘María’, para que se adelante al primer banco. También esto es notorio: el docente considera que María necesita estar en un primer banco para entender mejor todas las clases que implican la explicación de temas nuevos. No utiliza esta llamada de atención desde un lugar autoritario: ella reconoce a cada uno de sus alumnos en sus particularidades, y en sus dificultades en relación a la materia, e invita a participar o a hacer un cambio en el lugar en el que se sienta, justamente porque los reconoce en este punto muy fundamental en lo que es el rendimiento académico dentro de su materia.

En un momento también hace referencia al género con humor. Venían participando en forma sistemática las mujeres, y en un momento de la clase pregunta “¿a ver los varones?, ¿qué tienen para aportar?” El pedido concreto que hace es: “Me gustaría escuchar a los varones”.

Toma lista mentalmente, es decir, identifica al alumno ausente al entrar al aula, toma medidas inmediatas con el alumno “dormido” sin caer en gritos, hace preguntas a los alumnos para guiar, explica con cuidado y una mirada atenta, los atrapa en sus

explicaciones, utiliza el humor, reconoce a sus alumnos por el nombre, los ubica por necesidad de mayor atención. Comienza por una instancia de revisión de contenidos anteriores, hace una revisión en pizarrón con filminas; antes de enseñar algo nuevo respecto a este mismo tema, se asegura que realmente el contenido anterior fuera bien internalizado, a través de ejercitación. Este docente dando clase pareciera ser el profesor que toda escuela secundaria merece tener, un genuino “artesano” (Sennett, 2003, 2009).

Finalmente, en cuanto a los docentes en general, y volviendo a las entrevistas, varios docentes remarcaron la importancia de “la escucha”, de escuchar a los alumnos, de tener en cuenta sus dificultades, de comprenderlos y acompañarlos cuando no están en un buen momento,...de escuchar a los chicos cuando necesitan algo...cuando tienen algo para decir. En palabras del **Docente N° 11**: “Y también converso mucho con los chicos, por experiencias mías, ellos me preguntan. A veces nos sentamos a hablar de otras cosas...los escucho”.

Confirmando el sentido y valor de esta “escucha”, retomamos las ideas de Contreras (2016) al respecto, entendida como “pasividad activa”:

Abrirse a la escucha, dejarse decir y ver, dejarse dar, quien agrega que “poder escuchar es una pasividad activa<sup>63</sup> que requiere abandonar, al menos provisionalmente toda nuestra disposición pedagógica (que es la que está normalmente llena de programas, contenidos, expectativas, resultados esperables) para poder estar atento a lo que realmente sucede, a lo que se nos está diciendo. Una escucha que es también una espera paciente a que algo se entienda, se aclare, ilumine aquella intuición que nos dice qué hacer, qué es lo adecuado” (op.cit.: 20).

Coincidente con este planteo, Steindl-Rast (2013) introduce el concepto de “escucha cuidadosa” como aporte a una modalidad de escucha entre personas, que llevado al campo educativo, pareciera ser un punto a tener en cuenta en la relación pedagógica, según la percepción de los docentes, en relación a lo que los alumnos de secundaria parecen valorar de su rol de autoridad. En definitiva, “el aprendizaje es el resultado del acto de escuchar, que a su vez nos lleva a escuchar mejor todavía y a interesarnos más a fondo por el otro” (Miller, 2009: 104). La escucha activa y cuidadosa como ejercicio de respeto y reconocimiento cotidiano en las aulas.

---

<sup>63</sup> La psiquiatra italiana Cristina Faccincani cita a Robert Musil para definir la idea de *pasividad activa*: “Se trata pues de una pasividad en estado de alerta, que acoge en grado extremo la realidad sin haberla antes domesticado, plegado al propio querer; de tal modo que desde el interior de esa pasividad, algo aparezca, nazca como señal de posibilidad sobre la cual se engarce, sólo después, una actividad... Paradójicamente, precisamente a partir de la aceptación de ese grado cero de actividad, es donde se da la posibilidad de una actividad eficaz y de un saber como potencia, fuerza, capacidad, potencialidad creadora.” (Faccincani, 2002: 147).

En resumen, pareciera haber distintas maneras de ganarse el reconocimiento de los alumnos. Los docentes hacen referencia a los conceptos de: modelo ejemplar... trabajar... coherencia... justicia... respeto... honestidad... aceptación del error propio y ajeno... compromiso... pasión... transmisión... experticia... pautas claras... comprender... escuchar... acompañar... buena onda... humor... diferenciar, identificar, nombrar... y buscar estrategias para llegar a todos los alumnos... reconocer.

### **¿Qué creen los docentes que valoran los estudiantes?**

En relación a esta segunda mirada, pensando el rol de autoridad desde lo que los docentes creen que valoran los alumnos, por un lado se repiten las ideas finales del párrafo anterior: que se los escuche, que se intente comprenderlos, que saben que si tienen un problema pueden contar con ellos, que estén siempre atento a ellos, la paciencia frente a una dificultad, dedicarles tiempo y que puedan entender el tema, o inquietudes que surgen de ellos. Aparece fuertemente la idea que al docente le interese que el alumno aprenda.

Asimismo, coincidentemente con la pregunta anterior, los docentes enumeran también las condiciones que ellos consideran que los alumnos valoran: El compromiso, la seriedad en el trabajo, la puntualidad, el conocimiento, la experiencia, la honestidad, la paciencia, la escucha y una mezcla de experticia, de conocimiento y la manera de transmitirlo.

Como novedoso, algunos docentes mencionan el tema del “miedo” pero desde dos posicionamientos muy diferentes. Por un lado, la aceptación por parte del docente de saber que se le teme: “Yo sé que algunos me tienen miedo al principio. Y no porque grite, jamás les grité, pero sí hago estudiar”. Por el otro, el docente que no lo utiliza como recurso de mando, y que ni siquiera sabe cómo utilizarlo: “Pero nunca metí miedo: no me nace, no lo ven. A veces me gustaría ser un poco más seria, pero no es mi estilo”.

Cabe detenerse y adentrarse en este punto muy especialmente como análisis general en educación, no por lo recabado en el trabajo de campo en esta institución, pero por el lugar que podría tener en las relaciones pedagógicas actuales. Con respecto a los mecanismos de castigo y sumisión, es interesante resaltar el aporte de Sennett (1993;

2003) acerca del paulatino proceso de transformación de la violencia dentro de la relación vincular en la actualidad: la sustitución de la violencia como forma rutinaria de castigo por la vergüenza. Es notable que esta nueva forma de control, si bien pareciera ser menos palpable que el dolor físico, en realidad es tan coercitiva como la anterior, en cuanto, como sostiene Sennett, produce la misma sumisión.

Desde este punto de vista, sería interesante también abordar la cuestión de la exposición pública de un alumno, práctica común en el contexto de aula en forma cotidiana. En ese sentido, siguiendo a Mancovsky (2009), se podría afirmar que nadie disfruta de la exposición pública, especialmente cuando se muestra lo que no nos sale, lo que nos cuesta o no entendemos. En su investigación, la autora identifica y describe los “juicios de valor” en el discurso de los docentes. Centrándose en las expresiones del docente que tienen que ver con apreciaciones positivas y/o negativas que formulan sobre sus alumnos, concluye que es importante ser consciente respecto de cómo se ubica uno en la interacción. Muchas veces, los juicios de valor se repiten en el tiempo, sobre un mismo alumno y sobre un mismo tema. Teniendo esto en cuenta, podría ser beneficioso atender a la forma en que los maestros y profesores se vinculan con sus alumnos, sabiendo que hay docentes que usan abusivamente la exposición pública, o la comparación, utilizando la “vergüenza” o la “amenaza” como instrumento de “sumisión”. Temor, vergüenza, amenaza, sumisión, castigo... ¿Podrían acaso estos mecanismos ser considerados útiles y necesarias de este modelo vincular para las prácticas escolares cotidianas? Lo que lleva preguntarnos, ¿por qué se cae en prácticas de amenaza, por ejemplo?

La **Observación N°3** nos es de utilidad para estudiar a modo de ejemplo el uso de la “amenaza” por parte del docente en forma reiterada, justamente para lograr tener el control del aula, que justamente no puede sostener por sus propias interrupciones e intervenciones. Utiliza la “amenaza” varias veces: amenaza con sacar a un alumno ya presentado en este estudio, a Juan; y usa frases como “si vos estás cansado, yo también” y “la próxima vez te saco de la clase”; al mismo alumno le dice “no quiero esperar a que vos distraigas a la clase completa” y “¿dónde te creés que estás”; y, concretamente, después de una y otra llamada de atención, lo manda afuera. Lo que más llama la atención de esta situación escolar también es que, un rato después, Juan vuelve al aula sin siquiera pedirle permiso al docente. Se percibe cansancio e intolerancia por parte del

docente, y el uso de la amenaza en forma reiterada y desde el comienzo de la clase, principalmente le falta “actitud de mando” (Montserrat, 2012), ejercer su autoridad en forma convincente. Con respecto al alumno, se percibe un uso inteligente de tiempos y modalidades, quien conoce al docente a la perfección, sabe hasta dónde puede llegar.

Al respecto, Pace y Hemmings (2006) nos dicen que la “autoridad genuina” no existe cuando faltan la “legitimidad”, el “consentimiento” o los “propósitos y valores compartidos”. Estos valores distinguen la autoridad de formas coercitivas y otras formas de control. Metz (1978) identifica diferentes recursos utilizados por docentes para mantener el control de la clase. Cuando los estudiantes son forzados a hacer algo que no quieren hacer bajo amenaza de penitencia es “coerción”. Cuando la cooperación de ellos es ganada ofreciéndoles incentivos, es un “intercambio”<sup>64</sup>. Cuando los docentes utilizan su relación personal con alumnos para persuadirlos, se llama “influencia”<sup>65</sup>. Estos “recursos de control social” son moneda corriente en las aulas y son generalmente confundidas con el ejercicio de una autoridad bien entendida, lo que la hace más difícil, inusual pero importante de diferenciar, y utilizando un constructo teórico válido, de reconocer (2006: 12).

De esta manera, y ampliando el panorama al ámbito institucional, amerita repensar el modelo institucional educativo actual en su conjunto. Resulta interesante focalizar en esta idea de autoridad, en contraste con la fuerza, implica una alternativa a la fuerza, a la coacción; distinguida de la forma de influencia situada en el polo opuesto de la violencia: la persuasión; y de aquel tipo de influencia que apela al propio interés: incentivos, promesas o sobornos (Carter, 1980). Una mala utilización del ejercicio de la autoridad distorsiona y daña la práctica escolar; y tiene un impacto sobre las personas que lo padecen.

Retomando el tema de la valoración de los alumnos hacia los docentes, según los propios docentes, se destaca sobre manera la importancia del respeto y que seas educado, se hace referencia a las formas. El **Docente N°11** claramente afirma: “Yo creo que los chicos te devuelven el trato que tenés con ellos”. Aparece finalmente el valor sobre la “búsqueda de consenso” sin caer en el autoritarismo, la valoración por la “creatividad” como herramienta de acercamiento y mejora en la capacidad de “atención” por parte del alumno. Asimismo aparece la valoración por la “cercanía” de

---

<sup>64</sup> Ver Powell, Farrar y Cohen, 1985; Sedlak, Wheeler, Pullin y Cusick, 1986; Sizer, 1984

<sup>65</sup> Ver Swidler, 1979

la mano del “respeto” y la “confianza”, como planteara el **Docente N° 8**: “no sé cómo describirlo, no digo paternal, siempre hubo un respeto, pero ellos se podían acercar y confiarme la ayuda al mismo tiempo”. Así, respeto y confianza parecieran centrales.

La valoración por la “claridad” en las explicaciones por parte del docente y por su “disponibilidad” a reiteradas explicaciones parece ser también un punto interesante para detenerse. El **Docente N°5** exterioriza su percepción en cuanto a su disponibilidad a explicar: “Vos explicás y lo volvés a explicar. Y si no entendemos lo volvés a explicar, y lo volvés a explicar”. La figura del “docente explicador” parece tener un lugar central y de valoración por parte del docente, y del alumno, que veremos en el próximo capítulo. Nos invita a reflexionar sobre el planteo de Rancière (2010): “La invención -y la construcción y la producción- de la incapacidad del otro es aquello que posibilita el nacimiento de la figura del explicador, (...) un binomio inseparable, (...) no hay maestro explicador sin alumno incapaz previamente construido (Skliar, 2005:14). ¿Es la explicación un perverso proceso de empequeñecimiento del otro, o en palabras de Rancière, de “embrutecimiento del otro?” (2003<sup>66</sup>: 72 en Skliar, 2005: 14). La explicación por parte del docente es un punto para retomar desde la mirada de los alumnos, y de la observación.

A lo cual, vale la pena agregar una particular mirada de Rancière (2010) en cuanto a nuestra capacidad humana de aprendizaje, más allá de un “maestro explicador”:

No existe hombre alguno sobre la tierra que no haya aprendido alguna cosa por sí mismo y sin maestro explicador. Llamemos a esta manera de aprender enseñanza universal y podremos afirmarlo: <La enseñanza universal existe realmente desde el principio del mundo al lado de todos los métodos explicativos. Esta enseñanza, por sí misma, ha formado realmente a todos los grandes hombres (2010:34).

Todos hemos aprendido cosas solos, por nosotros mismos, lo cual vale la pena recordar en la escuela.

Adentrarse en la figura del docente “explicador” que explica y explica, habilitando el “embrutecimiento del otro” Rancière (2010) o todo lo que contrario, que aun explicando, habilita y potencia la “emancipación” (2010:36), una diferenciación muy especialmente observada.

---

<sup>66</sup> Rancière (2010) en este estudio.

### **¿Se sienten reconocidos los docentes como autoridad en el aula en la actualidad?**

Todos los docentes contestaron en forma afirmativa a esta pregunta, algunos inclusive repitiendo la afirmación varias veces, pero no todos ahondaron en la respuesta, lo cual es significativo. El abanico de respuestas y miradas resulta interesante y sumamente variado.

Aparece en forma muy notoria la “certeza”, es decir la contundencia del rol desde un “sentido de legitimidad” en varios docentes, basado en el respeto, entre otras cosas: “Todo el tiempo. Tuve pocos conflictos con chicos que me hayan discutido, que se hayan rebelado contra la autoridad. Creo que es porque no les doy lugar”; “Totalmente. No tengo ningún problema”; “Me doy cuenta por el grupo, el grupo siempre me responde”; “Los chicos son super respetuosos, siempre que he tenido una mala situación, el chico siempre te pide disculpas, perdóname profesor”. Son significativas las Observaciones que reflejan un ejercicio de la autoridad con convicción, con la certeza de sentirse autoridad, y alguna que manifiesta en su accionar ciertas dudas y temores que iremos abordando e intentando diferenciar una por una.

Aparece el “temor” a no ser reconocido como autoridad: “Era lo que más temía cuando entré al colegio. Porque además tengo cara de buena”.

Aparece la “sorpresa” a ser reconocido como autoridad: “Pero me sorprendió que podía manejar al grupo”.

Aparece el propio “no reconocimiento del rol”: “No sé si me veo tanto como autoridad”, y la distancia que la palabra autoridad creen que genera: “La palabra autoridad, sobre todo con los chicos de tercero, que son chicos, es como que me suena que está muy arriba”.

Aparece la “duda” en la respuesta: “Sí, algo dubitativo. Depende de la edad de los chicos. Porque dependiendo de la edad es más difícil de generar”.

Aparece la “descripción de lo que creen que implica el rol”: “No sé si hay un factor que lo haya provocado. Es como que se da. Está tácito”.

Aparecen las “condiciones” para que la autoridad sea reconocida: la edad de los chicos, tener un objetivo los predispone a reconocer el rol, las particularidades de este colegio, por ahí en otro colegio es diferente.

Aparece la “idea de aceptación del error” como forma de reconocimiento de la autoridad: “Intento decirles que yo me equivocó. Cuando me preguntan y no sé, les digo: no sé, pero vamos a hacer una cosa, me hacés un favor y lo buscás en Internet y me lo traés mañana? ¿Me ayudás en eso?”, tema sobre el cual profundizaremos, más adelante, la aceptación del error por parte del docente frente a los alumnos, y lo que genera.

Un docente joven nos dice al respecto, teniendo fresco el tránsito de Residencia:

Los chicos aprenden sobre todo con el ejemplo. Los chicos la verdad que... valoran... y que sea honesto. Si no sabés algo, poder decirlo. Eso también es otra cosa que justo en una clase de la residencia me lo marcó también, el titular de clase en la cual yo estaba haciendo la residencia. Hubo una pregunta que me hizo uno de los chicos y yo le dije: "mirá, la verdad es que no sé. Vamos a averiguarlo para la clase que viene". Y me dijo: "la verdad que está buenísimo que puedas decir que no sabés". Es ser honesto y transmitir con el ejemplo. Y cuando uno tiene pasión por lo que enseña, o le gusta lo que enseña... también eso a los chicos les intriga. ¿Qué onda este profesor que te muestra tanto... tan copado los relieves? (Risitas) Temas que son medio fiaca... pero que le trata de buscar la vuelta para hacerlo atractivo.

Aparece la idea de “bajada empática” por parte del docente, y de sentirse parte de lo que pasa en la clase desde el rol de autoridad:

Muchas veces me bajo a ellos empáticamente. Si se están portando mal les digo, bueno chicos, no me quiero ir de mal humor. ¿Por qué hacen esto? Dale, volvamos a arrancar En el sentido de que yo también estoy en esta clase y que si ellos se están portando mal yo también la paso mal. No es que yo estoy externa y me voy, y si se portan mal o bien, me es indiferente.

A modo de párrafo integrador de opiniones y planteos de los docentes entrevistados en relación a sentirse reconocidos como autoridad en la actualidad, partimos por recordar que todos contestaron en forma afirmativa, pero no todos pudieron o quisieron ahondar demasiado en las respuestas. El punteo de categorías que decantan del discurso docente destaca la “certeza”, es decir la contundencia del rol desde un “sentido de legitimidad” en varios docentes, basado en el respeto, el ejemplo, la pasión por lo que se enseña, y la honestidad, entre otras cosas; inclusive la seducción “para hacer atractivo” temas áridos. Por el otro lado, surgen dudas e inquietudes espontáneas de algunos pocos en cuanto a no sentirse ellos mismos autoridad, es decir,

el propio “no reconocimiento del rol”; la “sorpresa” a ser reconocido como autoridad, la “duda” y asimismo el “temor”. Describen las “condiciones” para que la autoridad sea reconocida: la edad de los chicos, tener un objetivo los predispone a reconocer el rol, las particularidades de este colegio, planteando que a lo mejor en otro colegio es diferente; así como la “idea de aceptación del error” como forma de reconocimiento de la autoridad, siendo ellos mismos modelos de lo que intentan implementar en sus clases. Asimismo, hacen referencia de “bajada empática” por parte del docente, y de sentirse ellos mismos parte de lo que pasa en la clase desde el rol de autoridad.

Kojève (2005) nos recuerda la dimensión de la “legitimidad”, desde su punto de vista, toda autoridad tiene un carácter legítimo, es decir, toda autoridad es necesariamente reconocida. Consecuentemente “ejercer una autoridad no sólo no es lo mismo que emplear la fuerza (la violencia), sino que ambos fenómenos se excluyen mutuamente. (...) No hay que hacer nada para ejercer la Autoridad” (2005: 38). Sin embargo, esta autoridad no es algo que permanece eternamente en el tiempo, sino que es, en su esencia, perecible.

En cuanto al concepto de reconocimiento es el mismo autor quien señala su vínculo con el de autoridad y llega a afirmar que “la autoridad y el ‘reconocimiento’ de la misma no son más que una sola cosa” (Kojève, 2005: 58). Para él, si bien no hay que confundir el nacimiento de la autoridad con los signos exteriores de su reconocimiento, es cierto que ésta sólo existe en la medida en que es reconocida.

En este punto, vale detenerse en las percepciones por parte de docentes que hacen referencia al “no reconocimiento del rol”, y a la distancia que la autoridad creen que genera en 3º Año. Este punto se ve plasmado en la **Observación N°9** de un docente trabajando con un grupo de 3º Año “estigmatizado” como grupo problema. Es interesante observar a distintos docentes trabajando con un mismo grupo, con diferentes docentes y en distintos días y momentos. Después de haber estado con este grupo en varias observaciones, no hay dudas que queda identificado como un grupo “problema”: un grupo revoltoso, al cual cuesta ponerle límites y con el cual se dificulta trabajar. La estigmatización en la escuela nos aleja de la posibilidad de cambio. Moreno (2002), claramente nos recuerda que “lo específico del humano es su capacidad de variar” (2002: 27). A lo que preguntamos: ¿Qué posibilidades de cambio abre la escuela?

Así, la **Observación N°9** nos muestra a un docente muy joven, quien refleja una cierta timidez en hacer valer su autoridad, tan necesaria para este grupo. Ingresa al aula de forma directa, tímida, y pide abrir el libro en la página que quiere, sin hacer uso de un ritual de inicio. Comienza la clase con el uso del libro, pero no todos están atentos. Le llama la atención a un alumno que es el mismo que lo abraza al inicio. Este alumno pone los pies sobre el banco, el docente le señala esta actitud una vez y el alumno le hace caso, mientras sigue dando clase, o intenta hacerlo. Luego vuelve a subir los pies al banco. El docente ahí no hace uso de su autoridad para ponerle un límite, sigue con la clase, y el alumno sigue con los pies sobre el banco.

El docente refleja una “forma atrayente de hablar”. Los chicos disfrutan de escucharlo, tiene una voz sumamente atrayente, y penetrante y asimismo, “refleja pasión”. Se nota su conocimiento, que disfruta lo que hace y que se lo transmite a los chicos, pero los alumnos perciben que no se siente autoridad, y actúan en consecuencia.

El cierre de clase implica dar una consigna, en particular, la lectura de diez páginas más para el día lunes. Utiliza una voz y actitud de mando al final, y los alumnos lo perciben, en forma inmediata. Algo cambió. Entre otras cosas, dice "no dije que se pararan" y "a ver, seguí leyendo", ya había tocado el timbre de salida. Esto es algo que le cuesta ejercitar durante la clase. Los puntos sobre los cuales se siente vulnerable son su “actitud de mando” y en “establecer reglas claras”, y los alumnos lo identifican. Cuando lo hace, hacia el final de la clase, se produce un funcionamiento relacional de mayor respeto entre las partes, y de reconocimiento de autoridad, reflejo de la asimetría propia de la jerarquía escolar en un funcionamiento adecuado en clase.

Aleu (2008) nos diría que los rasgos de la personalidad (confianza y seguridad en sí mismos, etc.), en conjunción con el modo en que llevan a cabo su tarea, resultan elementos claves en el momento de considerarlos como autoridad; ya que la operación de elegir o decidir dar autoridad a alguien se produce sólo cuando esa persona ya ha sido reconocida previamente como autoridad, es decir, que la elección es posterior al acto de reconocimiento y por lo tanto posterior a ser considerado como autoridad.

Cabe preguntarnos si la distancia o cercanía hace al ejercicio de la autoridad. El **Docente N°6** dice al respecto: “Como yo siempre intento estar cerca de ellos, a veces

también dependiendo de cómo sea el día que tiene el curso en general o alguno en particular, a veces cuesta más generar el orden y el ámbito de clase. También es cuestión de frenar: a ver chicos, qué está pasando?” Se ahonda en relación a la autoridad y la cercanía preguntando, ¿Y se puede ser autoridad estableciendo mayor cercanía como estás planteando?, a lo que el docente contesta afirmativamente: “Para mí es básico que los chicos puedan sentirse en confianza, tranquilos, que no es que alguien les va a bajar línea por el hecho de bajarles línea. Si no tratar de mostrarles que lo que uno está haciendo es por ellos y para ellos”. Aparece así la idea de poder sentirse en confianza. En este punto, Brailovsky (2019)<sup>67</sup> nos diría que este “‘estar en confianza’, tratarse con confianza, cuida las relaciones y asume responsabilidad. Maestros y alumnos necesitan por sobre todo ‘estar en confianza’”.

Así, podría decirse que aparecen el “respeto” y la “confianza”, y “que quieran aprender” como condiciones básicas desde la mirada de los docentes. En este sentido, Aleu (2008), agregaría que los estudiantes describen la necesidad de establecer un vínculo que se asiente sobre la base de la reciprocidad, tanto a través de la confianza como a través del respeto mutuo. El respeto, más que la confianza, aparece como un concepto central en el acto de reconocimiento de la autoridad. Por su parte, Cornu (1999), Montserrat (2012), Brailovsky (2019) focalizan en la confianza como constitutivo de la relación pedagógica.

Como se planteara anteriormente, Piussi (1999) nos recuerda su mirada sobre la autoridad, que considera siempre relacional ya que vive de las relaciones, porque para ser autoridad pide reconocimiento por parte de alguien, y significa exposición de sí, riesgo, dotación de sentido, capacidad de una mediación primera basada en la confianza, y por eso capaz de hacer crecer, significado etimológico de *auctoritas*, de crear mundo. Se trata de una cualidad simbólica de las relaciones que tenemos con otras personas y con el mundo: que ayudan a crecer; crean nuevas relaciones, y asimismo, crean mundo.

Interesante cerrar este apartado con una mirada de la autoridad como algo relacional, que ayuda a “crecer” y a “crear mundo” (Piussi, 1999), partiendo de condiciones de confianza (Cornu, 1999; Montserrat, 2012; Contreras, 2016; Brailovsky, 2019) y de respeto (Sennett, 2003; Tassin, 2002; Aleu, 2008) en la relación.

---

<sup>67</sup> Presentación de libros. Diálogo abierto. Brailovsky, Larrosa, Najmanovich, Julio 10, 2019

### ¿Qué valoran los docentes de sus alumnos?

Los docentes entrevistados coinciden en destacar el “esfuerzo” como actitud central que valoran por parte del alumno. Amplían describiendo lo que implica el esfuerzo: “tratar de comprender”, “más allá de sus posibilidades”, “más allá de lo que les cueste la materia o no entiendan, que estén conectados, tratando de estar atentos”. Detallan la actitud de acercamiento para preguntar lo que no se entiende, “lo que más valoro, más allá de la nota”, “cuando se involucran, se esfuerzan y tratan de comprender y descubren algo es espectacular”. De la misma manera, se manifiesta el malestar del docente cuando esta actitud no aparece: “Me cuestan los alumnos que no hacen esfuerzo, me cierra, me pone mal”. Cabe preguntarse de qué manera se manifiesta el malestar docente cuando se percibe que el alumno no se esfuerza.

De la mano del esfuerzo, aparece la “participación en clase”. Vale la pena detenerse en la mirada por parte del **Docente N°8** al respecto, quien plantea “que participen en la medida de sus posibilidades, porque también reconozco que hay algunos (de hecho, yo era así de alumno) que les cuesta mucho hablar en público, pero que no estén ajenos a la materia”. Este punto merece ser considerado en relación al derecho a la transparencia (Zizek, 1998), el derecho al disimulo (Derrida y Dufourmantelle, 2000) planteado anteriormente. La necesidad del espacio donde ocultarse (Sennett 2003), descrito claramente por el profesor refleja que éste puede coexistir con el derecho a ser reconocido, como en esta reflexión. Así, se entiende que la no participación es respeto por la singularidad de aquel alumno que “prefiere no hacerlo”, como *“Bartleby, el escribiente”* (Melville, 2010), y que se remonta al registro de su propia biografía escolar que le permite recordar y ser flexible y empático con sentimientos conocidos. Asimismo, puntualiza las condiciones de atención por parte del alumno, aunque no haya participación, es decir la importancia de su estar presente.

En relación al “esfuerzo” puntualmente en la materia Educación Física, es lo que se valora y evalúa a lo largo del año. Es decir, no evalúan rendimiento, una decisión interna del Departamento, avalado por Dirección e implementado por los miembros del Equipo de Educación Física. Se explica como argumento que “quizás no todo el mundo puede saltar ‘tantos’ metros en salto en alto o ‘tantos’ metros en salto en largo”. Hacia mitad de año, cuando los docentes hacen la evaluación, a los alumnos se les explica lo

que se ve, se hace un informe y se les dice cómo están rindiendo. En caso de tener “la materia abajo”, se les explica punto por punto los porqués, para que puedan hacer algo al respecto. Y, hacia fin de año, tienden a mejorar mucho, los alumnos cumplen con los objetivos propuestos.

De la mano con el “esfuerzo”, los docentes enumeran “la perseverancia, el interés”; “el compromiso y la honestidad académica”; “la autenticidad, que puedan disfrutar de lo que hacen, la tolerancia y el respeto entre ellos, y el estar atento al otro”; “la frescura, la inocencia en algunas cosas, en el acercamiento a las cosas que estamos estudiando y a la vez, me sorprende la madurez”.

El **Docente N°6** destaca “la curiosidad... que quieran entender por qué pasan las cosas”. Sobre todo en materias como Geografía o Historia o Economía, materias que tradicionalmente fueron muy memorísticas, muy repetitivas de datos en el pasado. La modalidad que se enseñó en el profesorado, y que el docente intenta transmitir a los alumnos hace hincapié en que puedan utilizar los datos, ya que en la actualidad son de fácil acceso en Internet, en cualquier medio de comunicación. En palabras del docente, destaca la importancia de “poder pensar si tienen curiosidad de algo, buscarlo y poder pensar y tener una mirada crítica sobre eso, con juicio crítico”. Se plantea la elaboración de juicio crítico como proceso.

Aparece “la creatividad”, “el juego” por parte del **Docente N° 7**, y yendo más profundo con respecto a lo que quiere decir con el juego, agrega “la ingenuidad”, como iniciativa de búsqueda de otras alternativas frente a la propuesta de consignas que se espera sean productivas, y que no siempre lo son para los alumnos, dependiendo del grupo. Surge asimismo la idea de alumnos que parecen “brillantes, los que sorprenden...” que son respetuosos, tienen inquietudes, y que buscan material. El docente trasmite que disfruta cuando aparece ese *feedback* por parte de ellos, lo que describe que “hay un brillo en sus ojos”, que hicieron esa conexión”.

### “Los alumnos del medio”

En relación a la pregunta ¿qué significa para vos reconocer a un alumno?, para empezar, muchos docentes hicieron referencia a “reconocerlo como una persona integralmente, en todo, no solamente en relación a lo que está aprendiendo, sino como persona, con fortalezas y debilidades”, “saber quién es”. Este reconocimiento de la persona implica días buenos y días malos, humores, cansancio, desinterés. Intentar comprender eso, y no tomarlo como algo personal.

**El Docente N° 3** plantea la idea de alumnos “reconocibles”:

Alumnos reconocibles, sea por su persona, por su labor académica, por su liderazgo, su personalidad... o por ser disruptivos. Lo que me pasa es que el del medio, el que no es nada, es muy complicado. Porque a veces llego a fin de año y no sé si a este lo reconocí, si tuve un diálogo con esta persona que es el tímido, el callado...ese me cuesta más. El que no viene a vos. Ese es al que vos vas de vez en cuando, pero encontrás una persona corta. Y lo dejás ahí...no es que peleo. Esa es la sinceridad: no estoy una hora sacándole al tímido, o al que le cuesta. Dejás y ahí quedó. En cambio los otros de por sí son más fáciles, porque se hacen reconocer.

Nos queda así el concepto de alumno “reconocible”, aparece la dificultad de reconocer al “alumno del medio, el que no es nada”, y la facilidad de conexión con los que se hacen reconocer. Continúa diciendo:

Hay medios que los voy encontrando a lo largo del año. Pero siempre me quedan alumnos porque yo tengo muchos alumnos... ponele que tenés 100 o 110, que sé yo. Siempre, a fin de año está esta cosa culposa... y te preguntás, no sé si con esta persona hice un vínculo tal que logré sacarle lo mejor, o pude sacarle provecho, si pude descubrir su potencial.

La sinceridad en las palabras del docente nos permite comprender la magnitud de lo que implica ser un “alumno del medio”, no reconocible a los ojos del mismo.

Así, es habitual que existan categorías pensadas para definir la atención a los estudiantes que se encuentran en una posición de extrema visibilidad ya sea por su condición de 'excluidos' o por su condición de "destacados". La referencia de este docente a los del medio, a los que 'no son nada' invita a pensar en la “reconocibilidad” o la capacidad de los estudiantes para ser reconocido, como una noción que se emparenta de algún modo con la “incluiridad”, la “educabilidad” (Baquero)<sup>68</sup>, la “integrabilidad”.

---

<sup>68</sup> Baquero (2001) construye el concepto de las condiciones o aspectos de la educabilidad, como la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas.

**El Docente N°4** explica lo que implica reconocer a un alumno:

Intento reconocerlos a todos, pero no se es infalible, hay más *feeling* con unos que con otros, es la naturaleza humana. Con algunos tengo más acercamiento que con otros, no sé si es una cuestión energética o qué es. Cuando puedo acercarme a aquellos que son los más difíciles y más complicados, ahí me siento feliz. Cuando puedo ver a través.

Aparece la idea de ver “a través de” que, en sus palabras, significa: “Enchufe mi energía, me enfoco en...y veo que avanza, avanza, avanza. Así, aparece la naturaleza humana que hace diferencias, la felicidad de poder acercarse a alumnos complicados o difíciles, el obstáculo de poder hacerlo a veces por tener muchos alumnos, y la habilidad consciente de poder ver “a través de”.

**El Docente N° 10** detalla las implicancias desde su perspectiva:

Reconocer al alumno se logra a veces en forma grupal, haciendo el reconocimiento de algún logro, diciéndoselos a todos. Pero la mayoría de las veces se logra en forma personal, teniendo una palabrita. Por ejemplo, cuando se hace una devolución de una prueba, sus aciertos; o que hayan trabajado bien en clase; o que hayan podido resolver un ejercicio y haya podido explicarlo a otro, Hay muchísimas formas de reconocer. Me parece que lo importante es reconocer y no tanto cómo uno lo hace. Es decir, no me parece tan importante cómo se reconoce sino que se haga, que se haga de alguna manera.

Hace referencia también a la nota como forma de reconocimiento:

La nota... una parte que al alumno le interesa sobre manera, pero que al docente le parece mezquina esa parte, es como un toma y da, no me gusta mucho. Lo hago, lo reconozco con la nota, pero si no existe una palabra que acompañe, no sirve: la mirada, la mano, la espalda. Cosas que en este país se pueden hacer (risas). En otro país no le podés poner la mano en la espalda a un chico.

En definitiva, se podría concluir que se reconoce al alumno con la nota pero, como condición, que esté siempre acompañado por un gesto, una mirada, una palabra.

Asimismo, el **Docente N° 1** plantea que reconocer a los alumnos significa “darles espacio para que ellos puedan pensar, que puedan crear, que puedan resolver cosas entre ellos, y que elaboren una respuesta, un aprendizaje y no ser cien por ciento uno el que da toda la información”. Es una mirada que lo corre de la figura de docente “explicador” (Rancièrè, 2003) anteriormente planteada con los rasgos que lo caracterizan.

En palabras del **Docente N° 11**, “reconocer a un alumno significa que no todos son iguales, los alumnos tienen diferentes tiempos, diferentes personalidades. Todos son distintos y dentro de esto uno tiene que buscar no evaluar de la misma manera”. En este sentido, cabe preguntarnos si es posible como docentes percibir la singularidad de cada

alumno en situación de aula. Llamativamente, ya en el SXIX, Frederick Gladman, un antiguo «maestro de Normal» de la Escuela Normal de Borough Road, escribía en *School Work* (1885) lo siguiente: «Se debería considerar la individualidad», protestaba Gladman. «Puede que los niños de una clase tengan «mucho en común», pero no hay dos «exactamente iguales». Y continuaba diciendo:

«Estudiad a vuestros escolares, a quienes sabéis cómo tratar mejor y llegar a cada uno. Todo profesor de clase debe distinguir a sus alumnos... Prestad toda la atención que podáis a los individuos, sin perjudicar a la clase como un todo. El progreso de una clase en conjunto depende del progreso de los miembros individuales» (Gladman 1885 en Hamilton 1991).

En la actualidad, Contreras (2016) afirma lo siguiente:

Cada una, cada uno es quien es, que no hay dos iguales, que cada quien tiene que ser visto, entendido y reconocido según quién es. Que cada quien tiene su propia historia, su propio devenir, su propio futuro y que reconocer esto, y cuidarlo, en educación, debería ser lo primero. (...) ¿Por qué dedicarle una lección a esto que debería caer por su propio peso? (...) Percibir la singularidad nos habla de una disposición que no tiene suficiente con saber de algo, con entender alguna cosa. Percibir es, paradójicamente, algo que haces, pero también algo que dejas que te pase, algo que te sucede. Es por tanto actividad y pasividad. Como es movimiento hacia fuera y hacia dentro, dar y recibir (op.cit.: 1).

El reconocimiento de la singularidad planteada por (Gladman 1885; Contreras, 2016), nos confronta con lo que se excluye, con lo que no se ajusta al molde homogéneo en el ámbito escolar, con el lugar que tiene la diferencia (Skliar, 2014). Nos hace reflexionar sobre “el cuidado como virtud cotidiana” planteada por Antelo (2009) despojado de grandeza, y que requiere de un otro, y que implica hacerse responsable. Antelo (2009) agrega que Todorov (1993) define la “responsabilidad” como una “forma particular del cuidado” (Antelo en Alliaud y Antelo, 2009: 121- 122). Así, la responsabilidad de elegir “hacer una diferencia” como un posible camino de acompañamiento por parte de los docentes y directivos con los alumnos, identificando necesidades particulares, y planteando estrategias, modos y tiempos diferentes justamente por esas particularidades, pero siempre aspirando al cumplimiento de objetivos y contenidos, al igual que los demás. No todos los alumnos cuentan con las mismas herramientas y capacidades, y a veces, el sistema educativo puede hacer diferencias en cuanto a tiempos y modos desde un lugar de identificación de singularidades, una responsabilidad de la escuela planteada desde la vara de la justicia. Se puede aspirar a una educación que reconozca la singularidad de cada alumno (Gladman, 1885; Contreras, 2016; Fischer, 2018), y que potencia el aprendizaje de todos y cada uno (Bolívar, 2005).

Revisando recorridos, las categorías centrales de reconocimiento que se desarrollan dentro de esta investigación, y que aparecen nombradas por los docentes en este capítulo y por los alumnos en el próximo Capítulo son:

a) Reconocer como dar “existencia” (Todorov).

b) Reconocimiento en el sentido de poder dar cuenta de las “singularidades” del estudiante (Gladman; Contreras); "prestar atención", mirar, preocuparse, “nombrar” (Onetto; Fisher)

c) Reconocimiento como “identidad” (Ricoeur; Diker y Frigerio).

d) Reconocimiento seguido de un adjetivo como por ejemplo reconocer como capaz, reconocer como valioso, reconocer como "parte de..." (un grupo). Idea de alumno “reconocible”, que se destaca, tanto desde lo positivo como desde lo negativo.

d) Reconocer "necesidades" o cualidades estereotipadas, una forma indeseable de "reconocimiento". “Un Reconocimiento de sustitución” (Todorov), reclamos recurrentes de reconocimiento no atendidos.

e) Reconocimiento como la posibilidad de darle al otro un lugar de reciprocidad en la conversación, de una manera parecida a como Feldman refiere la idea de “jugar el juego de la igualdad”. Poner al otro a la misma altura para poder interactuar fluidamente y gozar de los mismos privilegios en el marco de una conversación abierta; o lo que Greco propone, una “autoridad posicionada desde la igualdad”... relación de voluntad a voluntad, de inteligencia a inteligencia.

f) “Reconocimiento mutuo”, “reciprocidad”, “asignación de turnos” (Todorov; Ricoeur; Sennett).

f) Cierta forma de reconocimiento que no demanda un conocimiento personal minucioso sino que tiene más que ver con darle al otro un estatus, una posición (Fraser).

g) Una ecuación final entre “reconocimiento y gratitud” (Ricoeur)

h) Reconocimiento y politización: nombrar como acto político (Frigerio y Diker).

## 7.2. Las clases

### Tomar la temperatura matutina... ¿un ritual de reconocimiento diario?<sup>69</sup>

Pennac (2008) nos describe “la presencia del profesor que habita plenamente

---

<sup>69</sup> Ver Anexo IV, Cuestionario a alumnos, Gráfico 4 (Pregunta 6)

su clase” desde el momento de ingreso al aula:

La presencia del profesor que habita plenamente su clase<sup>70</sup> es perceptible de inmediato. Los alumnos la sienten desde el primer minuto del año, todos lo hemos experimentado: el profesor acaba de entrar, está absolutamente allí, se advierte por su modo de mirar, de saludar a sus alumnos, de sentarse, de tomar posesión de la mesa. No se ha dispersado por temor a sus reacciones, no se ha encogido sobre sí mismo, no, él va a lo suyo, de buenas a primeras, está presente, distingue cada rostro, para él la clase existe de inmediato (2008: 106).

Focalizando en este primer momento, se les pregunta a los docentes: ¿Existe algún ritual de inicio? ¿Cómo es el primer contacto con los alumnos? ¿Cuál es el sentido del ritual de inicio de clase? La mayoría de los docentes coinciden en utilizar “el saludo” como primer contacto con los alumnos al ingresar al aula, y aparece también la idea de saludarlos apenas llegan en el caso de tener que trasladarse ellos a un aula diferente. Coinciden en general en una serie de pasos a partir del saludo. Algunos hacen referencia a “un momento inicial”: un comentario, cualquier cosa para romper el hielo, o a la necesidad de generar un orden. Varios plantean tratar de preguntarles cómo están, o de calmar ansiedades en otro caso, y dependiendo de cómo los ven, exaltados o aplacados, se pasa al “momento de hacer un repaso” de lo visto para arrancar, algunos lo llaman el *warm-up moment/activity*<sup>71</sup>.

En palabras del **Docente N° 6** “Les hago preguntas de temas que vimos de clases pasadas, a ver si están en conexión con la materia. Así, hacemos un ping-pong, o al que le cuesta, a ver si retuvo algo”. Luego, llega el “momento de arrancar” con la clase propiamente dicha, con tema nuevo o la continuación de lo que se viene viendo en clases pasadas. Este momento incluye, para algunos, la explicación de lo que se va a hacer.

Las materias y sus especificidades hacen a ciertas particularidades que les son propias. En el caso de Computación, se ahonda en el “momento de la explicación” del trabajo por hacer: “Trato de mostrarlo en pantalla, de darles una guía de trabajo bien pautado, de los pasos a seguir, de acordar cuando se entrega... y después la parte más distendida de trabajar, incluso charlando.” Con respecto a Educación Física, los docentes saludan al subir al micro, toman lista, se viaja al campo de deportes y después de la entrada en calor, comienza la clase.

---

<sup>70</sup>«La presencia del profesor que habita plenamente su clase es perceptible de inmediato”. Aparece en las Observaciones de Clase 6, 7 y 10. La docente de la Observación N° 12 está en camino lo lograrlo.

<sup>71</sup> Traducción propia: Momento o actividad de pre calentamiento

A modo de ejemplo, se seleccionan dos rituales para describir y comparar en cuanto a las particularidades que le son propias. En palabras del **Docente N° 5**:

Los alumnos me imitaron... actuaron que yo muchas veces entro, apago la luz y los dejo descansar cinco minutos. La verdad, no sé de dónde lo saqué, de qué profesor lo habré sacado, o si me ayuda a mí a ponerme en órbita, pero los hago callar.... Porque en general, entrás a la clase y es un lío: vienen del recreo, de otra materia, están terminando una tarea de Biology, están en otra cosa. Entonces, en general, lo hago. A menos que llegue y estén re calmados, pero por lo general es necesario. Quizás lo hago una clase sí y otra no. Pero en los de la tarde, sí o sí lo hago: vienen de comer, transpirados de fútbol, entonces los calmo y les hago cerrar los ojos cinco minutos. Ese podría ser mi ritual. Y si no hago eso, les pregunto cómo están y trato de arrancar. Yo todo esto no lo estudié, pero todo lo que vengo haciendo lo hago un poco por intuición. (...) Esto es lo que me queda del recuerdo de ser alumna.

Asimismo, aparece la peculiaridad del ritual diario del **Docente N°10**, ya incluido al comienzo de este capítulo, quien lo describe de esta manera:

Yo me paro en la puerta. No entro hasta que no estén de pie. Soy cuidadosa, soy como de la vieja escuela. Que me saluden de pie. Si hay desorden... hasta que no haya orden y esté cada uno paradito al lado de su banco (risas) no entro. Pongo cara de traste hasta que se logre. Y ni bien se logra, sonrío, como diciendo 'bueno, fenómeno, ahora estamos bien', entro y saludo de buen humor. Ese mecanismo lo sigo a rajatabla porque me parece mal entrar a una clase desordenada y estar parada ahí... me parece que uno pierde autoridad de alguna manera.

Ese es mi ritual. Golpeo la puerta para que se den cuenta que uno está. No digo ni "mú". No abro la boca. Me manejo con la mirada. Y ya te digo, cara de traste si hay desorden y más si se prolonga en el tiempo. Y cuando logro el orden, entro tranquila, saludo con sonrisa. Marco desde lo gestual. Soy muy rigurosa con ese ritual. Creo que soy prácticamente la única que pide que la reciban de pie.

La modalidad de hacer frente al comienzo de la clase de estas últimas dos descripciones son diametralmente diferentes, pero ambas comparten el fin último, que es lograr el orden y la calma necesaria para poder arrancar con la clase, y que ambos logran, cada una a su manera. Se contrasta la frescura del docente joven, intuitivo, que prueba nuevas formas, ya que le "demanda construir la legitimidad cotidianamente" (Narodowski y Brailovsky (2005) y la figura del docente maduro, experimentado, que se planta desde su "autoridad de origen" (Narodowski, 1994).

Resulta interesante profundizar en el factor "edad". Las camadas de docentes nacidas a partir del '83, se formaron y socializaron en tiempos de democracia ininterrumpida, que sería el caso del **Docente N° 5**, a modo de ejemplo. Los docentes nacidos anteriormente, cercanos a esa fecha, se formaron en el período de transición previa a la democracia, que son varios, como por ejemplo el **Docente N°7**, **N° 8**, no reflejan formas tan contundentes en su ejercicio de autoridad. Si son mayores, como por ejemplo el **Docente N°10**, podrían ser resultado de una formación y sociabilización bajo la dictadura militar. Esta diferencia de edad es un aspecto que se tiene en cuenta en esta

investigación. Una de las líneas de interpretación es la de suponer que la edad incide en una diferencia de interpretación de la función de autoridad. Como ya se detallara, en cuanto a la edad de los docentes entrevistados y observados, la Antigüedad en la Docencia varía desde los 35 años a los 2 años, con un promedio de 16.8 años; y en cuanto a la Antigüedad en la Institución, varía de los 25 años al año, con un promedio de 9,4 años. Así, a partir de las Observaciones de clase que muestran una variedad de rituales de inicio, podría decirse que son reflejo de una diferencia de interpretación de la función de autoridad, dependiendo de la franja etaria.

Amerita también considerar el factor “materia o disciplina”, es decir el tipo de contenido que los reúne, y asimismo el espacio. Al observar clases en los distintos escenarios escolares, el taller de Arte, el laboratorio de Computación, el campo de Deportes, las diferentes aulas en clase de Matemática, Biología, Lengua, Language, Geografía, History, Computación, Literature, Teoría del Conocimiento (TOK<sup>72</sup>) por ejemplo, no puede inferirse que la materia hace a una diferencia de interpretación de la función de autoridad, reflejado en el saludo matutino como un primer momento de construcción de relación vincular entre docentes y alumnos. La percepción del investigador es que las concepciones hegemónicas, tal vez estereotipadas, acerca de cómo debería ser una relación pedagógica en algunos de esos escenarios, pasa más por la edad del docente y la propia concepción de la función de autoridad, inclusive en relación a su materia.

En relación a los estereotipos, Brailovsky (2011) profundiza sobre la idea de “Estereotipo Genérico: lo-que-todos-creen-que-todos-creen”, y hace referencia puntual a Martínez Martínez, (1996) y su minucioso repaso en su estudio del estereotipo, definiéndolos como:

Imágenes o esquemas de nuestra mente que contienen una creencia simple, parcialmente incorrecta, a la vez funcional e inevitable, que involucra en su exposición factores emocionales. Los estereotipos no son neutrales, están cargados de sentimiento y valores (1996: 19 en Brailovsky, 2011.148).

En cuanto a los “espacios escolares” para dar clase, se plantea que no se observan diferencias de “jerarquía” por disciplina o profesor, salvo el espacio del Taller de Computación, llamativamente más grande que el resto de las aulas, pero aduce a que

---

<sup>72</sup> IB, materia obligatoria para todos los alumnos de 5° y 6° Año, *Theories of Knowledge*

todos los niveles de la Institución Educativa utilizan ese espacio durante la jornada escolar. Así, en palabras de Viñao (2005) se refiere a que “la ubicación y disposición de espacios destinados a una función o fin determinado dentro de una institución reflejan tanto la importancia percibida como la concepción sostenida sobre su naturaleza” (Viñao en Brailovsky, 2011: 144).

Asimismo, la Dirección de Secundaria está ubicada estratégicamente dentro del pasillo de aulas de Secundaria, una ubicación que la hace accesible para ser visitada, y al mismo tiempo lo necesariamente cercana para observar el movimiento escolar cotidiano, a lo cual Viñao (2005) nos diría: “La ubicación en el edificio (...) y la disposición física de las áreas o espacios reservados para la oficina del director, [por ejemplo] reflejan concepciones sobre su naturaleza y roles” (Viñao en Brailovsky, 2011: 144). De la misma manera, Secretaría de Alumnos y Sala de Profesores y la oficina de Jefe de Preceptores son parte de la misma distribución espacial de ese piso, son accesibles y parte del cotidiano escolar.

Volviendo al ritual de saludo inicial, cualquiera sea la modalidad, invita a pensarlo como un primer momento de “tomar la temperatura matutina”, en palabras de Pennac (2008), implica: instalar a los alumnos en el silencio, darles tiempo para aterrizar, para comenzar con calma, examinar los rostros, advertir los ausentes, observar los grupos que se hacen y deshacen:

¡Tienes razón, mis colegas me toman por un profe del siglo diecinueve! Creen que colecciono las muestras de respeto exterior, que formar filas, los muchachos detrás de la silla, ese tipo de cosas, se deben a una nostalgia de los tiempos antiguos. Fíjate que un poco de cortesía nunca ha hecho daño a nadie, pero en este caso se trata de otra cosa: instalando a mis alumnos en el silencio, les doy tiempo para aterrizar en mi curso, para comenzar con calma. Por mi parte, examino sus rostros, advierto los ausentes, observo los grupos que se hacen y deshacen; en resumen, tomo la temperatura matutina a la clase (2008:111).

Teniendo en cuenta el propósito de escritura de esta investigación, se resalta la relevancia de “examinar sus rostros, advertir ausentes y observar movimientos grupales”, es decir, de reconocerlos desde la mirada, identificando presencias y ausencias y movimientos grupales, nada más y nada menos.

Cada cual a su manera, “cada maestrillo con su librillo”, la nostalgia de las viejas formas y costumbres, de “coleccionar muestras de respeto exterior”, como por ejemplo formar filas y pararse detrás de la silla, parecieran confrontarse con las nuevas, distintas e innovadoras, que apenas se están creando desde la frescura y la intuición de las nuevas

generaciones de docentes, pero que claramente reflejan una necesidad por encontrar nuevas formas. El orden y la búsqueda de calma al inicio de la clase son común a todos, podría plantearse que es “atemporal”, más allá de los modos elegidos por cada uno.

Pennac (2008) nos estimula también a recordar la importancia de pasar lista por la mañana, práctica olvidada, cargada de sentidos escolares:

Pasar lista por la mañana. Oír tu nombre pronunciado por la voz del profesor es como un segundo despertar. El sonido que tu nombre hace a las ocho de la mañana tiene vibraciones de diapason. —No puedo prescindir de pasar lista, sobre todo por la mañana —me explica otra profesora, de mates esta vez—, aunque tenga prisa. Recitar una lista de nombres como si contaras ovejas, no es posible. Llamo a mis bribones mirándoles, les recibo, les nombro uno a uno, y escucho su respuesta. A fin de cuentas, la lista es el único momento del día en que el profesor tiene la ocasión de dirigirse a cada uno de sus alumnos, aunque solo sea pronunciando su nombre. Un mínimo segundo en el que el alumno debe sentir que existe para mí, él y no otro. Por mi parte, procuro captar tanto como puedo su humor del momento por el sonido que su «presente» hace. Si su voz suena quebrada, eventualmente habrá que tenerlo en cuenta. La importancia de pasar lista...

Mis alumnos y yo jugábamos a un juegucito. Yo les llamaba, ellos respondían y yo repetía su «Presente» a media voz pero en el mismo tono, como en un eco lejano. (...) Era nuestro momento de convivencia, el buenos días matutino de un equipo que iba a ponerse manos a la obra. (2008: 109).

La elección de un “ejercicio de reconocimiento diario” que implica mirarlos, recibirlos, nombrarlos uno a uno, darles sentido de existencia, escuchar su respuesta; un posible “momento de convivencia” previo a la puesta en marcha de la propuesta académica de cada día. En relación a este “segundo despertar”, al escuchar cada alumno su nombre pronunciado por la voz del profesor, Frigerio y Diker, (2010b) nos dirían que llamar a alguien por su nombre provoca en el nombrado, un registro de escapar de “una orfandad total y definitiva en los instantes breves en los que una voz la convoca” (op.cit.: 14), lo cual resulta contundente en la búsqueda de caminos de reconocimiento.

Por el otro lado, el autor nos presenta otra modalidad, la utilidad de pasar lista apenas dos o tres veces a principios de curso, el tiempo necesario para conocer nombres y rostros, y así pasar directamente a las cosas serias de la enseñanza:

Mi amigo Pierre, en cambio (...) nunca pasa lista. Bueno, dos o tres veces a principios de curso, el tiempo de conocer sus nombres y sus rostros. Mejor pasar enseguida a las cosas serias. Sus alumnos esperan en fila, en el pasillo, ante la puerta de clase. En el colegio se corre, se grita, se empujan sillas y mesas, se invade el espacio, se satura el volumen sonoro por todas partes; Pierre, por su lado, aguarda a que se formen las filas, luego abre la puerta, mira a los chicos y chicas que entran uno a uno, intercambia aquí o allá un «Buenos días» que cae por su propio peso, cierra la puerta, se dirige a mesuradas (2008: 109).

La re-significación de sentidos escolares, que parecieran haber quedado “vacíos de sentido”, la elección de pasar lista cada mañana, o apenas dos o tres veces a

principios de curso, el tiempo necesario para conocer nombres y rostros, y así pasar directamente a las “cosas serias” de la enseñanza. Varias **Observaciones de Clase** claramente reflejan ejemplos de “pasar lista mentalmente”, sin “perder tiempo”, como posible modalidad de registro, de “ejercicio de reconocimiento diario”; pero amerita recordar que diferenciar, reconocer a los alumnos, no es un problema en esta institución.

Nuevamente, “cada maestrillo con su librillo”, cada docente en la escuela como en el cuento escoge un estilo propio, pero ambas descripciones tienen algo en común, ambas coinciden en reflejar la necesidad de conocer e identificar nombres y rostros, en definitiva lo que llamamos reconocimiento como sentido de existencia, como un primer paso.

Tiempos pasados, tiempos presentes, nostalgias y nuevas construcciones de rutinas y sentidos escolares. Partimos del planteo de Onetto (2011b), quien piensa el sentido de la escuela como algo de lo que se parte y luego se construye. Se construye un sentido sobre un sentido anterior, cuyo significado nos viene dado por una transmisión histórica, es decir, se habla de la escuela dentro de su tradición. Existe una circularidad en la interpretación de significados, pero sabiendo que no es un círculo vicioso. Manifiesta comprensiones anticipadas de las cosas, cosas aún no dichas, con los riesgos e implicancias que conlleva. “Para decirlo de una manera dramática: cada juicio tiene detrás un prejuicio; cada comprensión, una pre-comprensión” (2011b:19). Así, esperando poder correr de prejuicios y pre-comprensiones, resulta interesante hacer una analogía entre las viejas y las nuevas formas, focalizando en el hecho de que las diferentes y particulares rituales de inicio siempre han coexistido, y son parte de la vida escolar y que podrían ser conscientemente resignificados como un “ritual de reconocimiento diario”, y a su vez, posible “momento de convivencia”.

En relación al cierre de cada clase, los docentes en general coinciden en hacer referencia al “momento de cierre” de la clase despidiéndose de alguna manera: “Bueno, nos vemos...buen fin de semana...”. En algunos, aparece el ritual de ordenar, limpiar, son cinco minutos que se toman en algunos casos, o menos, dos o tres, como por ejemplo en Arte, en otros no se manifiesta como prioridad, simplemente se van.

Por su parte, desde la perspectiva de **los alumnos**, estos seleccionan diversas modalidades de inicio y de cierre identificadas según lo enumerado en el Cuestionario: Instancia de saludo formal (33%), Lista de asistencia (20%), Diálogo coloquial entre docentes y alumnos (20%), Repaso de la última clase (14%), Pautas de trabajo hasta el próximo encuentro (13%), Otros (1%) (Despedida formal o informal, tarea para la próxima clase), con sus correspondientes porcentajes (Respuesta múltiple), en general coincidente con las percepciones docentes y lo observado.

A modo de reflexión final de este recorrido puntual, nos inspira Teresa Punta (2013), autora del conmovedor libro *Señales de vida. Una Bitácora de escuela*, el cual es reflejo de su experiencia directiva de la Escuela Provincial N° 4 de la Ciudad de Rawson, desde el 2003 al 2011. Junto a su equipo directivo y de docentes, fueron construyendo nuevos modos de abordar la escuela. En sus palabras:

Las cuestiones más cotidianas y de todos los días (o de una vez al año) se nos hacían vacías, y empezábamos a pensar cómo darles un sentido nuevo, no ‘llenarlas’ de sentido. (...) No queremos seguir sosteniendo referencias antiguas que pertenecen a problemáticas antiguas. Elegimos experimentar e indagar en los nuevos modos de existencia que nos van estallando a cada minuto en las manos (2013: 10).

### **Recuperar el conocimiento previo del alumno en clase... ¿realidad de aula o teoría idealizada?<sup>73</sup>**

La mayoría de los docentes coincide en responder que recuperan o utilizan lo que los alumnos conocen o traen en el momento de la presentación de un tema presenta claros beneficios en el proceso de aprendizaje. Prevalece la idea de intentar hacerlo siempre que se pueda, “permanentemente” de ser posible... pero no siempre se logra. Aparece “la mirada sobre sí mismo” de no querer ser “el docente perfecto”, y no querer encasillarse, que a veces se tiene tiempo, otras veces, no. Aparece la modalidad de consulta entre turnos por saber si ya lo vieron en Castellano, o si lo vieron en Inglés, en caso de ser al revés, porque muchos temas son correlativos.

Surge la claridad de discernimiento sobre el concepto de *anchoring*<sup>74</sup>, de aplicar lo de los conocimientos previos, lo de *new learning vs old learning*<sup>75</sup>, de re-visitar lo que

---

<sup>73</sup> Ver Anexo IV, Cuestionario a alumnos, Gráfico 5 (Pregunta 7)

<sup>74</sup> Anclaje : traducción propia

<sup>75</sup> Nuevos aprendizajes vs saberes previos: traducción propia

los alumnos saben para reincorporarlo. Docentes de inglés expresan su percepción en relación a este tema de los saberes previos agregando que lo tienen aceitado, que tienen un manejo extra.

Los que contestaron en forma afirmativa, enumeran los fundamentos de los beneficios de hacerlo. Cuando los alumnos recuperan saberes previos, se despierta la curiosidad, ayuda a que puedan recordar, a que puedan relacionar, y que no estudien de memoria. Aparece específicamente el beneficio del uso de las nuevas tecnologías, al entrar en calor (*Warm-up moment*), los alumnos piden utilizar determinada música, o el alumno que hace yoga y trae ejercicios y los muestra frente a otros; el convencimiento de la riqueza de la diversidad, de poder aprender todo el tiempo y crecer, de lo diferente, que es bueno ver otras cosas.

Los docentes coinciden en destacar que además les parece importante porque es enriquecedor cuando es algo vivido por los alumnos, algo relacionado a las cosas cotidianas de sus vidas, a lo que se trata de agregar algo nuevo; por otro lado, si ellos ya tienen un conocimiento previo, una base... no de algo que se les dio en clase sino de algo vivido por ellos, marca una diferencia. En palabras del **Docente N°6**: “Lo experiencial...lo vivencial... las cosas cotidianas de la vida, a los chicos les queda más, es como que cobran sentido esos datos”.

Esto claramente también aparece en la **Observación de Clase N°7**, con un docente de 3° Año. Siguiendo los lineamientos aportados por Monserrat (2012), hace un ejercicio de autoridad que se distingue por el uso del conocimiento y experticia profesional” para alcanzar objetivos consensuados (Parsons, 1964 en Pace, 2006), es decir, una “autoridad profesional” que es reconocida por los alumnos por el uso del conocimiento y sus distintas habilidades pedagógicas. Transmite “pasión” por el objeto de estudio, y es una excelente “transmisora” de lo que ella quiere enseñar habilitando el intercambio a situaciones de la vida cotidiana de los chicos, y haciendo el docente referencia a lo que sabe en forma concreta. El tema es alejado para los alumnos, pero el docente lo trae permanentemente a la realidad cotidiana de ellos, con preguntas y estrategias para llevar la enseñanza del tema a un proceso de “aprendizaje significativo” (Ausubel 1968). Vale detenerse mínimamente en este punto por la relevancia que tiene en el proceso de aprendizaje. En el prefacio de su libro *“Psicología Educativa: Un*

*punto vista cognoscitivo*”, Ausubel (1989) hace décadas ya planteaba: “El factor más importante que influye en el aprendizaje, es lo que el alumno ya sabe. Determinar esto y enseñarle en consecuencia”.

Volviendo a la Observación del docente propiamente dicho, es “carismático”, tiene “porte y una forma de hablar” que resultan atractivas para los chicos. Con respecto a esto último, específicamente el idioma, se dirige a ellos permanentemente en inglés, no usa el castellano, ni una palabra. Los alumnos disfrutaban de escucharla hablar en inglés, tiene una dicción perfecta y los seduce con su marcado acento americano, que da lugar a chistes con respecto a su particular forma de hablar. Se observa el uso del humor en clase. Su “actitud de mando” se nota en el buen uso del tiempo, por ejemplo.

Detenemos ahora la mirada en una actitud particular por parte del docente: su llegada tarde. Se siente muy mal por esto, y es muy revelador ver el momento de genuina disculpa por parte del docente, y simultáneamente de agradecida recepción por parte de los alumnos. Los alumnos valoran su disculpa, lo que genera un clima de respeto y de reconocimiento mutuo. Los alumnos se sienten respetados en su ser alumnos y reconocen al docente en su buen ejercicio de autoridad.

A pesar de llegar tarde, e incluyendo la disculpa, hace muy buen uso del tiempo, provee y establece reglas muy claras de cómo trabajar y éstas son fuertemente respetadas por los alumnos. Todo esto la convierte en una “autoridad profesional” que los alumnos reconocen. Asimismo, el docente reconoce a sus alumnos en la forma en la que los hace participar, los conoce por el nombre, sabe exactamente lo que le quiere pedir a cada uno. Es llamativo que usa el apellido para llamar la atención cuando alguno habla en clase, fuera de lugar, como fuera planteado inicialmente. Por la forma en que da la clase y cómo lleva el tema a la realidad de los alumnos, se genera un “clima de reconocimiento mutuo” en la situación de clase.

De esta manera, y volviendo a las entrevistas en relación a recuperar o utilizar lo que los alumnos conocen o traen, el **Docente N°10** agrega: “Lo hago porque cuando se comienza un tema nuevo, que los chicos intervengan, y que traigan a colación algo que les ocurrió, no se da generalmente... sería un ideal”. Da una explicación al respecto haciendo referencia puntual a la inexistencia de un mecanismo en el colegio, sobre todo

porque los chicos están saturados. Su percepción es que en realidad tiene que ver con la educación Argentina, planteando que el alumno investigue sobre lo que va a ser presentado, y de esa forma seguro pueda intervenir más creativamente y con conocimiento. Resalta la inexistencia de pre-investigación del tema, entonces es el profesor el que presenta e intenta dialogar para presentar un tema.

Asimismo, surge la limitación como justificación por parte de aquel profesor que contesta “esa parte me cuesta más, por ahí por ser estructurado”, de no poder cambiar la dinámica en base a lo que surge; o el argumento de ser pocos los temas que ya vieron con anterioridad, es decir, que no se da generalmente ya que no saben nada de lo nuevo. Se refiere también especialmente, a las materias más científicas, a las más exactas, diciendo que la tendencia pareciera reflejar ser más difícil, pero, igualmente, no se descarta que pueda ocurrir. Se hace referencia inclusive a temas dados la clase anterior, al docente que mira a los alumnos y que identifica un desconocimiento absoluto por parte de ellos, surgiendo como necesidad el planteo de agotamiento de tanto explicar... “explico, explico, explico...”.

### **Participación de los alumnos: Enriquecimiento mutuo y aprendizaje vs aburrimiento y sueño**

En cuanto a la participación de los alumnos, resulta interesante incluir la valiosa mirada de Thomas y Loxley (2001) quienes nos plantean la importancia de que cada estudiante sea protagonista de algo en su vida escolar, el “grado de protagonismo” de cada alumno hace a la riqueza de las trayectorias escolares.

Los docentes coinciden en expresar que tratan de que los alumnos participen, algunos inclusive hablan de la importancia que participen muchísimo, porque las clases expositivas son aburridas, tanto para los alumnos como para los docentes, y los alumnos se duermen. El “aburrimiento” surge como planteo: “llega un momento en que uno habla solo: es aburrido para el chico y para el docente”, así como la interacción como “enriquecimiento mutuo”: “chicos, cuando ustedes me comentan cosas yo muchas veces aprendo. Veo las cosas, miro los temas, y les doy un giro que no había visto antes”.

En cuanto a la particularidad del aprendizaje de un idioma, se plantea la importancia de la participación activa por parte de los estudiantes, porque en idioma es inherente: “si no participan, no aprenden”. A principio de año se plantea este tema de la participación como condición de aprobación, planteando la posibilidad de no promover. A modo de ejemplo, “si ustedes perdieron ocho meses, en el mes noveno no lo van a poder levantar, si necesitan un nueve o un diez a fin de año, no es un estudio de una semanita... no, ya lo perdieron. Lo que perdieron se perdió”. Se refieren a lo que los docentes llaman “materias de proceso”, por eso, ponen una nota de actitud en clase, con el conocimiento de los alumnos.

Coinciden en describir que suele suceder que siempre participan los mismos, pero que intentan que participen todos. Aparece “la personalidad” de cada alumno, podría decirse, como limitación: el que es callado, introvertido... Hacen referencia también a la seguridad de cada chico con sí mismo, ya que “de alguna manera es exponerse, por el temor a equivocarse, o porque no saben nada”. Coinciden en describir que en cada grupo siempre hay dos o tres que siempre participan, que ya de por sí por naturaleza son participativos y después, a medida que va pasando el año tratan de que participen más, y muy especialmente, que participen todos. En caso de tener que resolver algo en clase, intentan llamar a distintas personas, que no siempre conteste el mismo. Por otro lado, si alguno tiene que levantar nota, tratan de que conteste un poco más. Algunos docentes hacen referencia a la variación en la participación dependiendo de los días, “tenemos días que sí y otros días que no”.

Aparece también la edad como argumento de diferencia de participación, destacando que los que más participan, son los más chiquitos, los primeros años de Secundario, hasta 3° Año. Inclusive hablan del disfrute por participar, ya que “les encanta, preguntan y se van de fantasía...”. En cambio, los mayores, de 4° a 6° Año, escuchan y toman nota, pero participan menos; cuando son más grandes, se vuelven más apáticos en algunas cuestiones. Así, parece el desafío de lograr sacarlos de esa apatía, intentar generarles más participación. En el caso de tener que enseñar algún tema, remarcan tratar de que sea dialogado el tema, que sea una “exposición dialogada” más que una mera exposición.

Asimismo, surge por parte de los docentes, el planteo de “internalización de conocimiento” a partir de la participación. Si se ve determinado tema, recalcan que el estudiante recuerda la experiencia de haber participado, y cuando tiene que estudiar, le resulta más fácil. Es como que ya estuvo presente en esa experiencia. El **Docente N° 5** identifica esta diferencia de esta manera: “No es lo mismo que leer el apunte de un amigo. Que es lo que hace la mayoría que no participa: le pide el apunte al mejor alumno, y después puede repetir pero... no hay nada como haber ‘descubierto’ por vos mismo eso. Haberlo construido”. Las **Observaciones de Clase** reflejan esto planteado por los docentes, en varias de las materias. En este sentido, se plantea que tiene que ver con la conexión con la clase, un poco con el contenido, saber si de alguna manera se están apropiando de lo que se está intentando que aprendan. Se rescata el valor de la participación en el proceso de aprendizaje, tanto para el propio alumno como para el entorno.

En el caso puntual de Educación Física para las mujeres, consideran que es fundamental, porque mediante el movimiento, también afirman su personalidad, y se puede trabajar el tema de la seguridad. El **Docente N°9** explica su parecer:

Así como en el aula siempre los mismos quieren hablar, en nuestra clase son siempre los mismos que quieren mostrar, entonces siempre intento hacer ejercicios o cosas que cada uno tenga que mostrar algo... una respiración... o una posición de yoga, entonces todos están obligados a trabajar. Y esa “exposición” al alumno le hace bien. Si es muy tímido, le obliga a mostrarse.

En cuanto a los varones, resaltan lo mismo en cuanto al movimiento. Lo que más les interesa no es sacar gimnastas ni jugadores de *rugby*, coinciden en destacar lo que creen, que la actividad física es importante en la vida de un chico, y de un adulto. Tratan de que por lo menos algo les guste o que saquen algo positivo para que después lo pueda seguir haciendo, quizás no sea jugar al *rugby*, quizás sea salir a caminar, no importa.

Las **Observaciones de Clase** en el Campo de Deportes, tanto de mujeres como de varones, muestran un primer momento de trabajo conjunto para explicar la modalidad de trabajo de la tarde. Luego, con las mujeres, se organizan equipos para jugar tiempos cortos de *hockey*. En el caso de los varones, se los divide en sub- grupos más pequeños, cada grupo con una consigna determinada, correr varias vueltas el campo, juego de

pelota en ronda, etc., para luego pasar a otra. Se rotan las actividades con la mirada atenta de un docente para cada consigna. Esta modalidad de sub-grupos permite una mayor atención en relación a la participación de todos los alumnos, y se observa que todos los alumnos participan, lo cual es significativo, más allá de las destrezas. El trabajo con el cuerpo habilita una participación conjunta e individual simultáneamente.

### **El respeto entre pares como prioridad**

Primero y principal, los docentes coinciden en marcar que el “respeto viene ante todo”, para con ellos mismos y los compañeros. Vale la aclaración del **Docente N°5** quien afirma que “una falta de respeto siempre es grave”. Destacan en marcar los puntos que hacen a un funcionamiento respetuoso desde el comienzo, inclusive el primer día de clase, explicitado en palabras del **Docente N°10**: “no tenemos ningún problema con disentir mientras se haga con respeto, y si hay alguna cosa para discutir en forma personal, que lo hagamos afuera de la clase. Que no tenga que ser todo el grupo el que pasa por la situación de estrés”.

Como primer paso, intentan calmar la situación, que implica una capacidad de reacción inmediata por parte de ellos. Si es algo que se considera que se puede frenar en el momento, se hace, inclusive con el grupo entero. Caso contrario, separan a los alumnos y conversan con ellos. Si es más serio, conversan con ellos en forma individual, otros plantean mandarlo/s a dirección. En caso de ser grave, y si además es recurrente, termina en una sanción. Varios mencionan no hacer demasiado uso de amonestaciones, que alcanza con una firma o un apercibimiento.

Resulta interesante describir lo que algunos docentes llaman una “actitud reparadora” luego de la ofensa, y que solicitan por parte del alumno: que se den la mano, un abrazo, y que “se hagan amigos”, típica “actitud reparadora escolar”, modalidad que viene “heredada” de la escuela primaria. Ahora bien, vale preguntarse si es una medida de respeto pedirles que “sean amigos”, luego de la ofensa. La vida real nos muestra la dificultad, por qué no decir imposibilidad en ocasiones, de poner esto en práctica frente a una ofensa en forma inmediata. Toma tiempo y necesita como condición de una intención genuina de reparar y de la madurez de las partes

involucradas, muy especialmente del que ofende o agrede. Poder ver esta actitud para poder trabajar sobre la misma implica un trabajo personal.

Si consideramos la escuela como un “espacio de vida” (Dewey, 1992), ¿es posible pensar en nuevas prácticas de convivencia más reales y respetuosas? El **Docente N °4** claramente nos dice que los alumnos “tienen que estar acá conviviendo ocho horas, esta es su casa, esta es su aula”, por eso el sentido de actitudes reparadoras, la pregunta es si es posible resignificar las formas. Cossetini (1945), en *La escuela viva*, dice que “la tentativa de Dewey fue hacer de la educación del niño una formación integral, considerándolo como un futuro miembro de la sociedad organizada” (1945: 101), habla de formar en el alumno un “sentimiento de solidaridad humana” (99), propuesta que sigue resultando relevante y, a la vez, crucial. “Aprender a vivir con otros” (Delors, 1996) pareciera ser un ejercicio de convivencia que necesita de práctica en lo cotidiano.

Dependiendo de la situación, cuánto lo frenan o cuánto no, a veces con una mirada, entienden; a veces, se tiene que frenar y dar un discurso; a veces se dice basta, se va a hablar después y se los saca de clase; siempre y cuando sean cosas graves. Son varias las posibilidades de reacción por parte del docente a cargo frente a la falta de respeto: mandarlos a firmar directamente es una modalidad muy generalizada, ya que una falta de respeto siempre es considerada siempre grave.

Frente a una “mala palabra”, una posibilidad planteada es pedirles que digan la misma palabra de tres maneras distintas, decirle algo positivo al compañero que se ofendió o directamente mandarlos a juntar papeles; sacarlos afuera; inclusive mandarlos a firmar, si es recurrente.

**El Docente N°3** hace especial referencia a la falta de respeto de género:

En cuanto a una falta de respeto de género, se hace una salvedad especial, marcando la necesidad de no dejar pasar la falta de respeto en lo que hace al trato del varón hacia la mujer. Reacciono. Cuando lo pesco, sí. Sobre todo si es entre un varón y una mujer. Este año tuve un caso donde amonesté al chico. En realidad, a mí me ofendió: a la adolescente, nada. Ellos tienen otro registro. No le importó mucho. Pero a mí me importó más que la adolescente. Es parte de lo que está pasando entre varones y mujeres... no hay mucho registro de lo que está bien, de lo que es maleducado... Sí, igual, el bullying está a la orden del día. Así que estoy bastante atenta dentro de lo que puedo.

Marcada diferencia de percepción de la falta de respeto de género entre adolescentes y el docente, quien refiere particularmente al trato del varón a la mujer. Desde el adulto a cargo, pareciera que “no hay mucho registro de lo que está bien, de lo que es maleducado...”, de los valores que acompañan un trato respetuoso entre ellos. Como se planteara en el Capítulo 3, estamos transitando un período de cambio cultural, de “gran ruptura”, entendiendo esta ruptura como asociada a los cambios en la familia y a su función sociabilizadora, que va generalmente acompañada por “crisis de valores” y de estructura de la personalidad (Tedesco, 2009). El nuevo modelo cultural amenaza con corroer aquellos aspectos del carácter que unen a los seres humanos entre sí (Sennett, 2000).

### **7. 3. Evaluación, retroalimentación y reconocimiento**

La relación entre reconocimiento y evaluación es una relación compleja porque muchas veces la evaluación supone cierto grado de objetividad y demanda precisamente no saber quién es el otro en un sentido personal para poder juzgar su producción de una manera desprejuiciada y objetiva. ¿Es posible ser objetivo al evaluar sabiendo quién es el otro?

Existen mecanismos de corrección a los que vale la pena hacer referencia, como por ejemplo lo que se podría llamar “la corrección horizontal de evaluaciones”, es decir, corregir todas las respuestas de una misma pregunta o sub pregunta, poniendo puntajes parciales a cada una, y seleccionando las respuestas más destacadas, pregunta por pregunta, para luego compartir con el grupo. En el Nivel Secundario esto es posible, al tener grupos bastante numerosos de alumnos, esta forma de corrección es mayor garantía de objetividad, ya que uno focaliza en la respuesta, casi sin ver los nombres, y en caso de identificar la letra de alguno, el hecho de pasar de una evaluación a la otra una y otra vez, en forma repetida varias veces, nos hace perder la mirada en la persona, para así focalizarla en la respuesta, y así con cada una de las respuestas de una evaluación escrita.

Esta modalidad de corrección puede sorprendernos de dos maneras: 1) no saber hasta el final el puntaje final de cada alumno, con todo lo que implica en relación a la

objetividad; y 2) poder tener la grata sorpresa de descubrir y reconocer respuestas sumamente creativas y superadoras de alumnos que, a lo mejor, no teníamos identificados por su capacidad en presentaciones y participaciones en clase. Así, la evaluación escrita abriría una puerta al reconocimiento que vale la pena observar, describir y profundizar.

Nuestras miradas y percepciones de los alumnos pueden ser potenciadores o inhibidores de los procesos de aprendizaje de los alumnos, sin ser conscientes de eso, a lo que Rosenthal y Jacobson (1966) llaman “Efecto Pigmalión”. Nuestras creencias sobre las capacidades de nuestros alumnos tienen un impacto sobre sus aprendizajes, es decir que hay una asociación entre la expectativa del profesor y el rendimiento del alumno, tema que abordaremos más en profundidad por su significancia en los procesos escolares de los alumnos.

Al mismo tiempo evaluar puede convertirse en una forma de reconocer como en el caso de una buena calificación que hace que el alumno se sienta reconocido por su docente, y muestra claramente cómo se ejerce una autoridad, cuando se usa como control o amenaza, o todo lo contrario. La evaluación y las instancias de devolución de las mismas podrían convertirse en una “ceremonia<sup>76</sup> de crecimiento y aprendizaje”, una “ceremonia de celebración” (Menéndez Cabrera, 2018) tanto grupal como individual invaluable, y es lamentablemente, desde la percepción y a partir de la experiencia de la investigadora en escuelas, una oportunidad desperdiciada en la mayoría de los casos. La construcción de un clima de devolución de evaluaciones que ayuda a “fortalecer la asociación entre nombre y cara” (Fischer, Frey y Quaglia, 2018: 27), además de transmitir la nota, enmarcado en el respeto y la valoración de las producciones en caso de ser de calidad, y de búsqueda de mecanismos de mejora en caso de no serlas, resignifica el sentido de las mismas. Así, la retroalimentación podría convertirse en una “instancia de reconocimiento” en el sentido más amplio de su palabra en el Nivel Secundario.

Esta construcción conjunta de un circuito de confianza y justicia implicaría analizar primero uno mismo como docente nuestra responsabilidad en la enseñanza, en caso de ser numerosos los aplazos o bajos desempeños; aspecto que es referido por

---

<sup>76</sup> Ver “ceremonia (...) de un profesor devolviendo sus exámenes a los alumnos (Pennac, 2008: 189).

varios docentes en las entrevistas desde un lugar de compromiso y responsabilidad hacia su rol. Partiendo de trabajar en forma constructiva los errores comunes con el grupo, invitarlos a la escucha de respuestas de compañeros es uno de los “momentos mágicos” que esconde la vida escolar, una invitación a valorar la producción ajena, a aprender del otro y también a descubrir capacidades propias y ajenas que en ocasiones parecieran estar encubiertas por el bullicio cotidiano. La “Responsabilidad por los resultados” es una tarea de todos los actores escolares, cada uno desde su rol, indispensable para identificar dificultades y bajos desempeños, y tomar medidas buscando estrategias posibles para revertirlas.

### **La Evaluación y retroalimentación como posible “práctica de reconocimiento”**

Pennac (2008) nos lleva ahora al momento de la devolución de exámenes:

¿Envilecedoras, las notas? Ciertamente cuando se parecen a esa ceremonia (...) de un profesor devolviendo sus exámenes a los alumnos, soltando cada papel ante cada criminal como un veredicto anunciado, con el rostro del profesor irradiando furor y unos comentarios que condenaban a todos aquellos inútiles a la ignorancia definitiva y al paro perpetuo. ¡Dios mío, el colérico silencio de aquella aula! ¡Aquella manifiesta reciprocidad del desprecio! (op.cit.:113)

Nada más paralizante y despreciativo como experiencia de aula que la “ceremonia de la devolución de evaluaciones” en estas condiciones... “un profesor irradiando furor”...”comentarios que condenaban a todos aquellos inútiles a la ignorancia definitiva y al paro perpetuo”... “Aquella manifiesta reciprocidad del desprecio”... Una invitación a la parálisis y el silencio a perpetuidad por parte de los alumnos.

Anijovich y Cappelletti (2017) profundizan sobre la evaluación entendiéndola “como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas, además de cumplir la función ‘clásica’ de aprobar, promover, certificar. (...) Entender la evaluación como oportunidad implica pensar en la mejora de la enseñanza” (2017: 13).

El objetivo de lo que se conoce como “evaluación formativa” es proveer suficiente retroalimentación (*feedback*) acerca del accionar y rendimiento de los alumnos a fin de que puedan ajustar sus hábitos y monitorear su aprendizaje. Esto permitirá a los docentes tomar las mejores decisiones acerca de su enseñanza. La

retroalimentación inmediata y la recuperación de la información fortalecen la consolidación de los aprendizajes y promueven la memoria a largo plazo (Karpicke y Roediger, 2008).

Tomamos los conceptos fundamentales de Anijovich y González (2011) para acordar qué se entiende por una buena práctica de evaluación y retroalimentación:

Una buena práctica de evaluación no sólo impacta en los aprendizajes de los alumnos sino que, a partir de su revisión, los docentes se examinan a sí mismos como planificadores, enseñantes y evaluadores. La información recogida, su análisis e interpretación, les ofrecen material potente para repensar su quehacer cotidiano en el aula. Para que esto suceda, es necesario dar a los alumnos tiempo para revisar sus producciones, mejorarlas, conocerse a sí mismos como aprendices y encontrar un sentido personal al trabajo escolar (2011: 17).

En este sentido, retomamos un planteo inicial de Fischer, Frey y Quaglia (2018), en cuanto a la importancia de fortalecer la relación docente-alumno, por ejemplo reconociendo a los alumnos por su nombre, y que hacen referencia puntual a “la devolución de Evaluaciones (*papers*) y trabajos escritos (*assignments*) a cada alumno para fortalecer la asociación entre nombre y cara” (op.cit. : 27)<sup>77</sup>.

A partir del posicionamiento pedagógico en cuanto a la Evaluación, cabe aclarar que este estudio no focaliza en la misma, pero sí en la observación de algunas prácticas de Retroalimentación, es decir en la implementación de los procesos y modalidades de devolución de Evaluaciones y trabajos escritos a los alumno como práctica de aula cotidiana, un “tiempo para revisar sus producciones, mejorarlas, conocerse a sí mismos como aprendices y encontrar un sentido personal al trabajo escolar” (Anijovich y González, 2011: 17), y asimismo que ayuda a “fortalecer la asociación entre nombre y cara” (2018: 27)<sup>78</sup>, en otras palabras, a reconocer al alumno. Se plantea así que el “reconocimiento como diferenciación”(Onetto, 2011b) necesita de tiempo y dedicación.

En cuanto a las Evaluaciones propiamente dichas y la modalidad de Retroalimentación y trabajo sobre el error llevada a cabo en esta Institución, los docentes describen en detalle su percepción sobre cada una de los puntos analizados.

---

<sup>77</sup> Traducción propia

<sup>78</sup> Traducción propia

### ¿Se consideran las actitudes de los alumnos al decidir las notas académicas?<sup>79</sup>

Los docentes tienden a coincidir que se consideran las actitudes muy especialmente a nivel trimestral, en los cierres, no en la nota de la prueba, y que los alumnos saben de antemano que la actitud puede “subir” o “hundir”. Dependiendo de los niveles y del momento del año, se le da más o menos importancia a lo actitudinal. Lo actitudinal puede inclusive ayudar a que apruebe el trimestre, pero se marca que hay un momento en el que “se saca la foto” y el nivel es uno, no se puede cambiar. Así, con respecto a la nota del trimestre, el **Docente N°2** explica:

A nivel trimestre considero la actitud del alumno. En general hay que redondear o decidir un aprobado o un no aprobado. Generalmente esas son las situaciones en las que me pongo a pensar. A ver, un promedio 9 es un 9; un 6.50 tengo en cuenta su trabajo en el aula: su predisposición, si cuando se le pide la tarea, la trae, si cumple, si se esfuerza, si es responsable. Si se les pide un trabajo, hacerlo en su debido tiempo.

Esfuerzo sostenido, responsabilidad y cumplimiento parecieran ejercer así un efecto en la nota del trimestre, pero no siempre. Se plantea asimismo que los alumnos no entienden que con lo actitudinal no alcanza, y a veces no alcanza. Se hace referencia a esta modalidad tanto en los cierres de los trimestres, y muy especialmente en las “notas orientativas”. Los trimestres son tres, y se tienen además notas orientativas a mitad de trimestre. La nota 'actitudinal' o 'de desempeño', se utiliza mucho en las orientativas, y se les dice a los alumnos: "Esta nota es cómo están trabajando. Si ustedes después cambian la actitud, o veo que hay mayor responsabilidad, o al revés, que están perdiendo el interés, o ya no prestan mucho atención, o lo que esa...bueno, obviamente que eso...".

Se plantea la dificultad de la pregunta, porque se es consciente de que son rubros diferentes. Lo actitudinal puede ayudar con un sostenido esfuerzo, como ya se planteara. En palabras del **Docente N°1**:

La realidad es que las notas son 90% las notas académicas duras, digamos que la evaluación escrita. Y sí, ahora a fin de año los casos de alumnos que todo el año intentaron, que siempre hicieron las correcciones, que siempre vinieron, por ahí hay casos que necesitan nota y considero esfuerzo y tenacidad. Tiene que ser casos de “consistentemente esforzarse”, el que se esfuerza un poquito y después se da por vencido, perdió.

---

<sup>79</sup> Ver Anexo IV, Cuestionario a alumnos. Gráfico 6 (Pregunta 10).

En caso de ser al revés, la dificultad que se plantea es que bajar nota es mucho más difícil que subir nota. Entonces, se tiene que ser “bien estricto” para hacerlo, coinciden en destacar que es muy difícil bajar nota.

Se hace hincapié en la significancia de la evaluación escrita u oral, y que más allá del alumno, no cambia. Se diferencia lo académico de lo actitudinal: “Para mí son dos rubros distintos. En lo actitudinal no tendrán un 10. Por lo general, lo charlo. Nunca mandé a un chico a examen porque haya sido un irrespetuoso”. Se considera lo que ese alumno puede dar: “No pongo la nota de 'se porta bien' en un trabajo de seis poniéndole un nueve”.

Los docentes de los últimos años explican que la filosofía detrás del IB está buenísima, de hecho destacan que la calificación del IB (Bachillerato Internacional) es bastante integral en su mirada. Se llega al 100% del examen a través de un montón de componentes. Para el caso de los exámenes de IGCSE<sup>80</sup>, a finales de 4º Año, hay docentes que hacen uso de grillas en clase, a lo que los alumnos están al tanto y que también utilizan, sabiendo que hay un criterio que es de Trabajo en clase. A modo de ejemplo, los alumnos de cuarto, cuando entregan sus proyectos finales de Arte, en la grilla que entregan, tienen un casillero Actitud, y en la grilla se pone, por ejemplo: “trabajó con fuentes de información”; “incluyó algo contextual”; “incluyó algo crítico”; “tiene bocetos”; “¿Qué tal es la creatividad de la idea?”... analizamos si la pensó o no la pensó...” Entonces todo eso se va evaluando. Es una grilla donde lo actitudinal toca mucho lo académico, en realidad se ve en forma integrada, es un porcentaje mínimo, porque se le da más foco a todas las otras... Eso va con puntaje. Entonces en la primera entrega son bastante rígidos para que eso se respete. Que se respete sí cumple con la fuente de información, con esto, con lo otro... Y los chicos ven. En la primera instancia lo corrigen los docentes, en la segunda, son los propios chicos que las corrigen, y son más estrictos que los propios docentes: "no puso fotito", "no puso esto", "no puso lo otro". Y en la tercera instancia, lo que se hace es que, cuando se les da el examen final, se tienen que observar y evaluar los alumnos, y acordar junto con el docente. Esta modalidad fue implementada durante el año en curso, como una primera práctica de auto evaluación del proceso de aprendizaje de cada alumno.

---

<sup>80</sup> Exámenes de Cambridge: *International General Certificate of Secondary Education*

En Educación Física puntualmente, se hace especial hincapié en las actitudes en cuanto a la aprobación de la materia. Una parte de la nota es actitud. En palabras del **Docente N°9**, en el caso de las alumnas, pueden “ser brillantes a nivel motriz y no hacer nada en clase. Entonces no van a tener un diez por más que hagan todo perfecto. Y al revés: puede ser muy gorda, o tener problemas motrices y que haga mucho esfuerzo y esa chica aprueba sin problema. No con un diez, pero aprueba”. De la misma manera, lo actitudinal con los varones, es un ingrediente fundamental a tener en cuenta en cuanto a aprobación en la materia, se considera lo mismo en cuanto al talento natural, habilidades y actitudes, no se hace diferencia de género, aspecto que fue también identificado y ratificado en las observaciones. El Departamento de Educación Física es uno.

Los docentes dicen que sienten a la nota como el resultado de un producto final, inclusive como un premio, ya que la nota la reciben los alumnos por su proceso. Se refieren a la frase típica por parte del alumno: "Me saque un nueve y me pusieron un tres". Los chicos o se sacan un nueve o se sacan un tres, cuando se pone una nota es porque ellos se merecen esa nota. Terminan aceptando que si se tiene un alumno que falta el respeto todo el tiempo, la verdad es que cuesta poner un nueve o un diez. Es más, han tenido alumnos rindiendo examen en diciembre por una cuestión actitudinal. Desde la mirada de **los alumnos**, en cuanto a si se consideran las actitudes al decidir las notas, un 66% contesta en forma afirmativa, que lo hace siempre (26%) o casi siempre (40%), y un 32% “más o menos”, un 1% que no lo hacen, y un 1% contesta NS/NC.

Nos quedamos con las elocuentes palabras del **Docente N°10** quien refiere a la entrega de notas como un “acto de diálogo”, una entrega en mano, individual, que implica un acercamiento por parte del alumno, alguna palabra:

Yo en general les entrego en la mano. Que se acerquen. Es un acto de diálogo la entrega de notas. No es que entrego, y punto. Puede ser si es un trabajo práctico. Pero si es una evaluación, que tiene peso, alguna palabra le digo. Le hago una devolución. Me parece importante, porque la evaluación es cerrada.

Puntualmente, frente a la pregunta si la nota debe repercutir ante actitudes equivocadas, no hay opiniones comunes por parte de todos los docentes al respecto, aunque se plantea que el colegio pide que las faltas de respeto se canalicen fuera de la enseñanza y que se evalúe la forma en que el alumno se desempeña en el aula. Diferenciar lo actitudinal de la nota académica. “La falta de respeto corre por otro lado”, se habla con el Tutor o Jefe de Disciplina, ya que existe el cargo de “Coordinador de Faltas”. Asimismo, como se planteara, hay un componente en la nota que es lo

actitudinal, y los alumnos lo saben. En palabras de un docente: “Es parte de la actitud que pone el alumno en la materia. Si no está bien la actitud, tampoco va a estar bien la nota”.

Con respecto al uso de sanciones, coinciden en remarcar que no creen en la necesidad de utilizar sanciones siempre pero que hay que utilizarlas en caso de recurrencia o gravedad. Hay que mostrar los límites: “No me parece que sea un todo vale. Es más sano que existan límites claros, concretos. Y un límite claro es el respeto por el otro, la libertad de él empieza donde termina la mía y al revés”. Por otro lado, se afirma que a veces las sanciones son contraproducentes.

Primero hay que ver y conocer por qué el alumno está tomando esa actitud. Después en la charla individual, te reconoce, no sé por qué hago esto. Si se sigue repitiendo, hay que buscar otras opciones, pero muchas veces el tema de las sanciones viene desde arriba, desde las soluciones que las autoridades del colegio piden. Si es una actitud recurrente, de alguna manera tiene que aparecer escrita en algún lugar... la evidencia.

### **Reconocimiento de logros extra-académicos**

Como ya se viene planteando, el “esfuerzo” y la “perseverancia” son reconocidos por los docentes, inclusive como ingrediente de aprobación, en muchos casos. Por el otro lado, consideran que la “solidaridad”, especialmente la “empatía”... es más difícil de destacar, a veces, se da medio punto más. Por lo general, cuando aparece una actitud empática es porque participan más en clase, o se interesan más... se plantea que es difícil que sean empáticos y no hagan nada. La empatía pareciera ser un valor no demasiado incorporado, sí la “solidaridad”, como reflejo de la cultura institucional.

El **Docente N°5** hace referencia a un reconocimiento en la nota como intención de motivación: “Puede pasar que un chico que siempre escribió de una forma de golpe hace un salto: quizás para tus estándares no es un ocho, pero para él es un ocho. Y él lo va a sentir como un impulso, como motivación”, que va de la mano de una explicación: “esto no es un ocho real, pero es un ocho para vos. Vos podés llegar a esto”. Vale preguntarse por la confusión que puede generar la nota como validación de un logro acompañada por una explicación que lo vuelve a posicionar, a “etiquetar” en su lugar de “siempre”.

Varios docentes coinciden en la importancia de intentar alentar al alumno y de decírselo, con un gesto, una palabra, una mirada: “Bien, me di cuenta de tu cambio, estás mejorando” o “muy bien que resolviste esto por este camino, muy bien pensado”,

"ay, ¡qué buena esa idea!", ese tipo de comentarios y manifestaciones<sup>81</sup>. Y después en la nota, también influye, intentando alentar el proceso de cada alumno.

En este sentido, vale detenernos en la valiosa contribución de Mancovsky (2011), ya presentada anteriormente, cuyos aportes fueron también considerados en este estudio, quien focaliza en el estudio de la interacción docente-alumno desde el ángulo de "la palabra del maestro". Refiere a las explicaciones, consignas, correcciones, órdenes, retos, felicitaciones, consejos, bromas, ironías, comparaciones, expresiones de aliento y entusiasmo, que se despliegan en la interacción de la clase constituyendo un discurso singular. Se van configurando modos personales de hablar que aparecen entre silencios, gestos y expresiones de alegría, enojo, placer, disgusto; va tomando cuerpo un modo particular de dirigirse a los alumnos que, a lo largo del tiempo, va consolidando un estilo docente por el cual, cada maestro llega a ser reconocido en la cultura institucional de una escuela por los alumnos, sus colegas y familias: "el que te explica bien", "el que vive gritando", "el que te alienta y te ayuda", "el que te escucha"... En sus palabras:

La palabra del maestro tiene que ver con la habilitación y la asignación de lugares, y con el reconocimiento del otro. (...) El aula puede ser pensada como un espacio privilegiado para ver, observar y descubrir los mecanismos de interacción que permiten producir subjetividad. En ese espacio cotidiano, el discurso del maestro va trazando lugares subjetivos. (...) ¿Por qué? Cuando un adulto nombra, identifica y califica rasgos sobre las maneras de ser y hacer de un niño, enuncia, día a día, las condiciones de posibilidad de devenir un sujeto acogido y cuidado por otros sujetos. En la escuela, ese adulto maestro, recibe, cuida e incluye a cada niño; o todo lo contrario (op.cit.:12-13).

Volviendo a los docentes, se plantea que a lo mejor un alumno llega al mismo resultado que otro al resolver algo, pero que tiene la habilidad de verlo desde otro lado, o que pone mucho más esfuerzo, y que merece ser reconocido de alguna manera. Por supuesto que no se puede hacer una gran diferencia en cuanto a nota... "es simplemente un puntito lo que cambia". Se concluye que en general eligen mucho más la modalidad de reconocerlo verbalmente, frente a varios, o frente al grupito que está ahí cerca.

Este apartado implica explicar que esta institución utiliza un sistema de *capitanes* y *prefects*, y que tienen *head boy* y *head girl*<sup>82</sup>, quienes son elegidos anualmente. Como condición tiene que ser un buen alumno, no el mejor promedio, pero un buen alumno. Generalmente el alumno que se esfuerza mucho es elegido como ejemplo, una

---

<sup>81</sup> Ver "Juicios de valor sin autor reconocido/con autor implicado" (Mancovsky, 2011: 114-115).

<sup>82</sup> Prefecto, líder institucional del colegio, representante masculino y femenino

persona que es responsable, y solidaria con sus compañeros. La elección de capitanes y prefectos, a nivel institucional o deportivo, conlleva un ingrediente importante de buen funcionamiento con otros. “No sólo son buenos deportistas los capitanes o los *prefects*, sino que además son solidarios... y hace la diferencia”. El esfuerzo, la responsabilidad y la solidaridad son los valores institucionales que parecieran ser más considerados.

### **¿Qué piensan los docentes de la evaluación? ¿Para qué sirve evaluar?**

Los docentes enumeran una variedad de utilidades de la Evaluación, como herramienta de consolidación de lo aprendido, tanto contenidos como habilidades, y principalmente para ver si comprendieron el tema. Se intenta que la evaluación sea parte del proceso de enseñanza, como para darle un cierre. Justamente las evaluaciones siempre son finales de un proceso, para ver si se han entendido los temas, los contenidos, si han podido relacionarlos, si se han podido apropiar de los conocimientos. Se destaca así la mirada general, el sentido de las pruebas integradoras a fin de año para evaluar el proceso, y los procesos madurativos del alumno a lo largo del año.

Para empezar, los docentes coinciden en destacar que la evaluación es una cuestión administrativa dentro del sistema, además de que es importante para ellos, el sistema educativo lo exige. Asimismo, los docentes coinciden en utilizar la implementación de la Evaluación como herramienta de consolidación e identificación de lo aprendido al final de un tema, visto desde cada alumno. En palabras del **Docente N°3**: “Es necesaria y formativa para ver en qué momento está el chico. Pero también creo que bien utilizada por él está muy buena. La uso como herramienta de consolidación de lo aprendido. No para el análisis frío de lo que el chico sabe. Trato que las evaluaciones reflejen esto”. Asimismo, hay docentes que no son de tomar muchas pruebas, ya que destacan la importancia de evaluar el trabajo en clase de cada día. Excepto en cuarto año y quinto año que se preparan para los exámenes internacionales, en tercero se hace mucho trabajo en clase con nota. Así, pareciera haber una diferenciación en modalidades de evaluación dependiendo de los cursos a cargo.

Se utiliza como herramienta para certificar que hayan entendido lo que se explicó en clase, sirve para ver en qué punto están, como para ligarlo con el siguiente tema. En caso de haber mucho análisis, sirve no sólo para ver si comprendieron el tema sino

también para ver madurativamente dónde están, por ejemplo, en la escritura de ensayos argumentativos.

Considerando la temática, vale describir las características específicas de esta Institución en materia de Evaluación, en cuanto a la simultaneidad de las exigencias de aprobación a Nivel Nacional como de los Exámenes Internacionales (IGCSE e IB). Las exigencias de éstos últimos y la presión por rendir en tiempo y forma es una característica de esta institución, y claramente atraviesa al cuerpo docente en cuanto a modalidad y asiduidad de las evaluaciones. Los docentes a cargo de los últimos años de preparación (4° y 6° Año), describen que se trata siempre de preguntar sobre lo visto en clase pero al tener que rendir para Exámenes Internacionales, no quedan muchos espacios de acomodamiento, es decir que los alumnos tienen que aprender a contestar esas preguntas, tienen que pasar por la instancia de práctica.

En este sentido, el **Docente N°7** hace referencia a la evaluación como instancia de crecimiento, como reflejo de un desarrollo particular, principalmente las instancias de evaluación de los exámenes internacionales.

El chico en el momento de evaluación, además de que muestra lo que aprendió, lo incorpora. Es lo que hemos notado. Que es distinto cuando hacemos las pruebas acá en los *mocks*,<sup>83</sup> que les hacemos hacer los ejercicios en la clase y después les ponemos una instancia previa al examen. En ese *mock* el chico reacciona de una manera, y cuando llega el examen que es de afuera, internacional, reacciona totalmente distinto. Es como si fuera un panqueque, se da vuelta. Un avance enorme. Creo que el examen internacional ayuda en eso, a generar ese cambio.

Así, se marca una diferenciación no en cuanto al contenido, sino a la instancia formal de evaluación, “lo que trae el examen”.

Vale hacer referencia a la modalidad de Evaluación de Educación Física ya que difiere de las otras asignaturas, se evalúa por un lado el uniforme y la asistencia; por el otro lado, la actitud en clase en cuanto a participación y esfuerzo.

Para cerrar este apartado, nos quedamos con las palabras del **Docente N°10** en cuanto a su visión de la evaluación, que incluye su propia evaluación, lo cual resulta de interés a los efectos de la Responsabilidad por los Resultados:

---

<sup>83</sup> Evaluaciones de práctica previo a los Exámenes Internacionales

La evaluación es reconocer qué tanto aprendieron. Es eso. Entonces tiene todo un proceso en el cual intervengo, que es cuando doy la clase... yo también soy evaluado: cómo la di, cuánto tiempo de práctica di, cuánto espacio di para disipar dudas. Soy recontrametódica entonces, por ejemplo: doy una unidad. El último tema lo di a las corridas y no les di tiempo para que haya una clase de consulta. Yo siempre les digo: yo tomo hasta la penúltima clase. Es decir, tiene que haber en el medio un día o una hora en la que ustedes tengan la posibilidad de preguntar. Y además ustedes tienen que haber estudiado para la evaluación para el día anterior. De forma tal que para la clase de repaso que siempre doy, ustedes tengan la oportunidad de evacuar dudas.

Continúa definiendo su posicionamiento de la evaluación en relación a los alumnos: “Nunca hay que perjudicar el alumno, desde mi manera de ver las cosas. Las calificaciones son muy importantes para los chicos”. Esto implica ser metódico y coherente entre dichos y acciones en lo que atañe a la implementación de los procesos evaluativos: “lo digo el primer día, y cumplo, cumplo, cumplo... soy una fanática del cumplir”.

### **Tipos y frecuencia de Evaluaciones que se ponen en práctica en clase**

A título orientador, se hace mención del “Marco de los cuatro cuadrantes” para describir los distintos Tipos de Evaluación, una categorización elaborada por Brookhart (2003), quien distingue para empezar los de “a mayor escala” de aquellos “focalizados en el aula”. Por un lado, los Tipos de Evaluación “a mayor escala” incluye, por un lado Evaluación Interna: “se trata de una evaluación interna de la institución, que puede ser en un área particular. Es formativa, aunque la información es solo para los docentes”, y por el otro lado, lo que llama “Rendición de cuentas” (escuela, distrito, provincia, país, evaluaciones internacionales): que implica el uso de evaluaciones estandarizadas en todos los países, pero que no están pensadas en términos formativos para los alumnos.

En cuanto a los Tipos de Evaluación “focalizado en el aula”, incluye por un lado Estrategias de evaluación formativa: “se trata de una práctica sistemática en la que docentes y alumnos buscan evidencia de aprendizaje con el objetivo de mejorar los logros de los estudiantes. Eso incluye diversidad de estrategias (...)”. Por el otro, Evaluación sumativa por grados y cursos: “se trata de analizar e interpretar las calificaciones individuales de los alumnos, obtenidas por medio de pruebas y reflejadas en los boletines (...)” (Brookhart, 2003 en Anijovich y Cappelletti, 2017:24).

Los docentes entrevistados enumeran una variedad de modalidades, dependiendo del para qué, y del objetivo que se tenga en mente para cada momento. Mencionan

evaluaciones de todo tipo: individuales, escritas, orales, grupales, dicen evaluar todo. Después, se hace una distinción, hay evaluaciones que son más rígidas, una evaluación más tradicional de fin de módulo, o trimestral. En esta apartado vale hacer una mínima referencia a las especificidades de las distintas materias, en forma general.

En 3º Año y 5ºAño, se hace una distinción, de tomar lo que llaman una prueba *post papers*<sup>84</sup> de exámenes preparados con una de preguntas memorísticas ya que están más acostumbrados, entonces se balancea un poco la nota, “y no les va tan horrible...”. Todos los años, lo que están en 3º son los que van a rendir el IGCSE al año siguiente, al ser un proceso de dos años, van aprendiendo de a poco cómo son las preguntas, a qué apuntan, cómo responder... Algo similar sucede con los 5 ºAños.

En lo particular en relación a Ciencias Sociales, se hace referencia a Evaluaciones 'taller' también, sobre todo en tercero que es mucho Geografía Física, a modo de ejemplo. Utilizar imágenes y que ellos puedan reconocer relieves o características; o utilizar fotografías, esquemas de los diferentes vientos locales, y que puedan relacionar una cosa con la otra. El uso exhaustivo de variedad de fuentes en cuanto a la evaluación atraviesa las Ciencias Sociales.

En el caso de Ciencias Naturales, se trata de pedir mucho trabajo grupal, se evalúa el trabajo de ellos dentro de un grupo. Se destaca la dificultad de los alumnos para trabajar en grupo. Al ser de Ciencias, y trabajar en el laboratorio y específicamente con la manipulación de los instrumentos. Se evalúa también la actitud del alumno frente a ciertas situaciones problemáticas, donde ellos puedan analizar, y puedan dar explicaciones, argumentar su postura.

En el caso de las Lenguas, tanto español como inglés, se trabaja mucho con ensayos o *essays*, entonces da lo mismo que lo escriban en su casa que en la clase. Prefieren llevarse lo que hicieron en clase y ponerle nota, y no utilizar tanto la modalidad 'prueba escrita'. Lo que se busca es que analicen, que vayan un poquito más profundo. Se considera ideal poder hacerlo en la clase, llevarlo, corregirlo, ponerle una nota y luego hacer la devolución correspondiente. De esta manera, se trabaja en clase

---

<sup>84</sup> Evaluación posterior a los Exámenes Internacionales

con nota. De vez en cuando, como para hacerles sentir un poco el rigor, se utiliza la modalidad prueba escrita.

En cuanto a Arte, se utiliza mucho “la puesta en común” y “el análisis de obra”. Se utilizan obras artísticas para que el alumno pueda describir y analizar... sin que sea "te voy a evaluar o lección", sino más a modo de "quién quiere hablar de esto". El propósito es que se vayan escuchando unos a otros, e incorporen nuevas miradas e interpretaciones. Son instancias de práctica para los *mocks*, exámenes de práctica, donde tienen que hacer los orales. Además, pedimos presentaciones, que hagan un *Power Point*, que vayan preparando algo del trabajo que vienen haciendo. Invita a la pregunta y la repregunta: ¿por qué quisiste hacer esto, cómo lo hiciste?... Todo ese proceso es significativo, ya que el alumno termina de entender, y los docentes también terminan de entender qué es lo que quiso hacer, y cómo lo quiso hacer. Por momentos se trabaja en grupo y en ese caso se hace una Evaluación grupal.

Computación por su parte dice utilizar evaluaciones escritas, corrección de trabajos prácticos, preguntas en clase. Se disfruta sobre todo los “trabajos libres”, aunque generalmente se hace poco en el año, pero son trabajos en los que ellos tienen que “inventar determinadas cosas” para usar las herramientas que han ido aprendiendo. Les encanta a los chicos eso, lo difícil es hacerlo sin darles previamente un montón de herramientas para que puedan usar.

En Matemáticas se hacen tanto trabajos prácticos como evaluaciones mensuales, generalmente tres evaluaciones por trimestre. Previo a la evaluación, se hace uso de la “clase de repaso”, siguiendo un procedimiento similar a los exámenes internacionales, para que tengan un modelo de evaluación y se encuentren con la prueba en forma previa. En caso de haber un tema que se da muy al final, que se incluye, se utiliza un ejercicio que se llama 'optativo'. En ese ejercicio tienen la oportunidad de sumar pero no restar. Esta modalidad los alienta a estudiar ese tema porque les puede sumar, y no los puede perjudicar.

En cuanto a Educación Física, se tienen estándares de preparación física y además se considera otro ítem que es participación en torneos, en caso de hacerlo. Generalmente, si va a un torneo es porque se destaca, participa y se porta bien. Todo

eso, engloba lo que sería la evaluación. Por sobre todas las cosas, los alumnos saben que si trabajan en clase, se aprueba, por más que en las tres medidas estándares que se tiene (abdominales, fuerza de brazos y fuerza de piernas) no se llegue al mínimo. Como ya se planteara, se evalúa uniforme, asistencia, participación y aptitudes. A su vez se consideran los deportes que se practican en el colegio, *hockey* y atletismo en el caso de las mujeres, y *rugby/football* y atletismo en el caso de los varones, en los que no se hace una evaluación específica, si se observa cómo juega, cómo lanza, cómo corre.

En relación a la evaluación propiamente dicha, los docentes dicen: “Nosotros lo que evaluamos siempre lo hacemos para tener nosotros algo que evalúe nuestro propio trabajo. En caso de evaluar en determinado tema, resistencia, velocidad, lo que sea... si el chico vino todo el año, trabajó bien, y no mejora... algo tenemos que mejorar nosotros”. Se conversa bastante de esto, cuando se hace la primera evaluación, después la segunda, si se ve que el alumno participa mucho y no mejora nada, se plantea modificar algunas cosas de la clase.

En cuanto a la frecuencia de las evaluaciones, los docentes coinciden en destacar que evalúan constantemente, en el fondo todo el tiempo, en forma diaria, y cada trimestre. Se hace una distinción entre la formativa que es casi continua, y la formal, tradicional, que es una vez cada mes y medio o dos meses. Se habla de un proceso “continuo”, de “retroalimentación”, de ir retroalimentándose y tomando decisiones de lo que se ve.

Para empezar, refieren a lo que atañe a una cuestión ministerial, que el sistema educativo nacional solicita tener una nota orientadora, una nota trimestral, y cubrir tres notas mínimas por trimestre. Por otro lado, se considera que es necesario, es bueno tener una mirada general sobre el tema en sí cada trimestre. También se marca la importancia de las integradoras y las pruebas finales, de fin de año, como fundamentales para saber hasta qué punto cada alumno “completó el círculo, hizo ‘click’, y cerró”.

Así, dependiendo de la materia y profesor, se distinguen distintas formas de evaluar, el trabajo día a día, que va a entrar más dentro de la actitud, y además, dos o tres evaluaciones mensualmente. Algunos hablan de tener una evaluación cada dos o tres semanas, y se trata de que sea un tema concreto; o de una evaluación escrita por

mes; o clase de por medio, es decir, en una clase se lee y analiza, y en la siguiente se hace algo práctico para evaluar. En cuanto a los más grandes, los tiempos parecieran ser distintos, a veces es una vez cada mes y medio, ya que son temas más largos y se tiene que completar para que tengan una idea más global.

Varios docentes ponen el foco en la inconveniencia que se acumule mucho para cada evaluación, porque “los chicos se pierden, se mezclan”. Entonces, se trata de dar un tema, y se evalúa, dar otro tema, y se evalúa. Pero, a veces los tiempos de los colegios en esas cosas se dificultan, sobre todo por los feriados, y en especial cuando se tiene clases una vez por semana. Cuando se tiene clases sólo una vez por semana clase, es muy difícil equilibrar la parte de evaluar y al mismo tiempo darles tiempo para trabajar y explicar.

Hay materias, a modo de ejemplo Arte, que evalúa en forma cotidiana, se evalúa el trabajo en clase, si trajo o no trajo los materiales, porque si no trae los materiales, no puede trabajar, lo que es un problema. Pueden hacer otras cosas, como un análisis de obra, o ir a la biblioteca, o empezar a trabajar con algún dibujo, algún boceto, pero no es lo que estaba pautado para el día. Otras materias, como Computación, se manejan con trabajos prácticos generalmente, en forma continua, y con preguntas orales que acompañan, o muy excepcionalmente preguntas para resolver frente a todos en algunos trabajos específicos, y se les da un puntaje extra.

Los argumentos de la frecuencia descrita anteriormente se basa principalmente en la necesidad de una retroalimentación permanente, esta idea de enseñar y profundizar sobre lo que están aprendiendo; y además porque el sistema educativo necesita de notas. En cuanto a esto, los alumnos dicen quejarse por la frecuencia de las evaluaciones, a lo que se les contesta: “¿qué quieren? ¿Los dos temas en uno largo? Entonces cada 2 o 3 semanas tienen una evaluación”.

### **Los tiempos de entrega de las evaluaciones como prioridad<sup>85</sup>**

Los docentes coinciden en marcar la importancia de corregir y entregar las evaluaciones lo antes posible, que la entrega de evaluaciones varía un poco según el

---

<sup>85</sup> Ver Anexo IV, Cuestionario a alumnos, Gráfico 7 (Pregunta 13)

momento del año, y según cuan tapada se está con otras cosas. Idealmente, la clase después en algunos casos, una semana en caso de tener clase una vez por semana, pero otros docentes aceptan que dos semanas es más realista. Se plantea hacerlo en esos tiempos, sino no tiene sentido, porque después los alumnos no se acuerdan. En el caso de estar cerrando trimestres o cerrando las notas del año, se intenta hacer la devolución antes. Coinciden en resaltar la importancia de entregar en tiempo y forma, y que además, la tarea hay que hacerla igual, sea antes o después.

Por su parte, **los alumnos** también coinciden en marcar la importancia en cuanto a los tiempos de entrega, un 51 % considera “menos de una semana” el ideal, y un 42% “menos de dos semanas”. Un 6 % hace referencia a “no más del tiempo que nos dieron para estudiar”, “entre una y dos semanas”, etc., y un 1 % “contesta menos de un mes”. Las respuestas son contundentes y parecieran indicar que los tiempos de devolución de las evaluaciones es un aspecto de mucha importancia para los alumnos.

Surge un planteo de dificultad por parte de varios docentes de trabajar en varios colegios como limitación de entrega en tiempo y forma. El **Docente N°2** hace referencia a un tiempo límite de entrega:

Con todos los trabajos escritos, me pongo una semana límite. Porque a veces tengo martes y miércoles: corrijo de martes a martes. Ese es mi límite. Si lo puedo entregar antes, mejor. Y a veces me demora más porque tengo otros trabajos en otros colegios. Trabajo en dos colegios más.

Se trata de no superponer pruebas, que no se junte una prueba con otra, o con un ejercicio. En caso de hacer una actividad escrita se les devuelvo antes de que llegue la prueba, como para que ver qué hicieron mal.

Aparece el temor a que se acumule demasiado trabajo escrito en caso de tardar, por eso el beneficio de hacerlo lo más rápido posible. Y aparece además el recuerdo como alumna... “¡no hay nada peor que tarden en corregir!”

El **Docente N° 7** explica que la corrección depende de varios factores. Se puede llegar a tardar una semana, o más, hasta quince días, en entregar algunos trabajos, especialmente si son entregas finales, y más si son dos los docentes involucrados.

Lo chequeamos con mi otra compañera. Hacemos como un trabajo de equipo donde corroboramos que las dos tengamos el mismo criterio, que las dos opinemos lo mismo respecto a esa nota. Y que veamos, también, ese mismo crecimiento. Cuando se devuelven esos trabajos corregidos, se hace una puesta en común en la clase. Se muestran ejemplos de cosas positivas y cosas negativas, se muestra qué estándar se tiene de algún trabajo que está bueno: sea de algo que se logra en el grupo o algo que viene de afuera, y se les dice: "nuestro nivel es alcanzar esto" o "estamos buscando este tipo de resultado."

Aparece la oportunidad de integrar el error al proceso de aprendizaje. El **Docente N°8** explica los beneficios de hacer una devolución inmediata, de una clase para la otra:

Más allá de la ansiedad que pueden tener los chicos, te perdés la oportunidad de que aprendan del error que pueden haber cometido. Si yo enseguida ya les estoy diciendo 'esto no era de tal manera, veamos quiénes lo hicieron bien, cómo lo hicieron'. Los chicos lo tienen mucho más fresco y lo aprovechan más, utilizando el error como forma de aprendizaje. De hecho, a veces trato de darles algún trabajo que implique encontrar un error y solucionarlo.

Aparece la coherencia como recurso de modelo a seguir. Las palabras del **Docente N°10** son concluyentes en cuanto a tiempos de entrega:

Yo enseño con el ejemplo. Si yo le digo a los chicos 'si vos estudiás todos los días, y sos metódico... estudiar vas tener que estudiarlo igual, si lo hacés de a poquito va a ser mucho mejor, te va entrando..' Es parte del todo. ¡Es parte de la famosa coherencia! Si yo pretendo que los chicos hagan lo que yo pido... la primera que tiene que cumplir soy yo. Soy muy obsesiva al respecto, pero obsesiva desde algo que, con tantos años de experiencia, sé que es lo que funciona".

### **La comunicación de resultados... "esperen, no lo tiren, miren lo que escribí"**<sup>86</sup>

Por lo general las evaluaciones se entregan en forma individual, con nota y a veces con comentarios individuales escritos. En caso de detectar un error que cometieron muchos alumnos, se trata de que ese error quede claro y se da una explicación general después de que entrego las evaluaciones. El ideal es hacer la corrección de toda la evaluación cuando se entrega, pero a veces no nos dan los tiempos, entonces se toman ciertos puntos más débiles que tuvieron las evaluaciones, que fueron comunes a la gran mayoría. Aparece la práctica de trabajar los errores comunes e individuales en el momento de entrega de evaluaciones.

Los docentes coinciden en no publicar notas como modalidad de devolución, tampoco se leen en voz alta, o se dice la nota de un alumno a otro, a no ser que se pida especialmente, por no poder estar en el momento de entrega, nunca nombrar a ningún alumno en forma particular.

---

<sup>86</sup> Ver Anexo IV, Cuestionario a alumnos, Gráfico 8 (Pregunta 14)

Aparece la idea generalizada de reconocer y destacar los logros, sobre todo en el segundo trimestre: “veo que han mejorados en esto, esto y esto”. Aclarar o rescatar ideas interesantes que ellos hayan escrito, con la idea de compartir cosas positivas que hayan producido. También se resalta hacer comentarios individuales. En general, cuando se entrega el trabajo escrito se les pide que miren y lean. En palabras de un docente, tiene que insistir sobre esto: “esperen, no lo tiren, miren lo que escribí”. A veces se subraya y ellos tienen que volver a escribir una frase, porque no lograron escribirla bien, y la tienen que volver a dar. Es un proceso de ida y vuelta que cuesta mucho, y “a ellos generalmente les interesa la nota”.

Otra modalidad, la devolución general, es devolver las pruebas con nota numérica, y por lo general sin comentarios, con la intención de que los alumnos escriban lo que les faltó. Se invierte una hora en corregir la prueba todos juntos, que “escriban, anoten, en la misma prueba, donde quieran, con el color que quieran, pero guárdensela”. Si hay algo muy llamativo, un error común, se trabaja con toda la clase... pero nunca se nombra a ningún alumno.

Aparece la dificultad en la devolución individual cuando los grupos son numerosos. Algunos docentes dicen escribir un parrafito de tres o cuatro líneas, según el alumno, y según el momento del año... “a fin de año ya estoy más cansada”. Se escribe un comentario sobre cómo está y la nota. “La verdad es que con grupos muy grandes no tengo tiempo de ir alumno por alumno. Entonces por eso les escribo eso... después si lo leen o no lo leen...”.

Es una práctica aceptada entre algunos docentes compartir trabajos destacados en clase pero aparece la limitación del tiempo para poder implementarlo en forma sostenida: “a veces, si tengo tiempo, con algún trabajo muy bueno trato de leerlo frente a la clase. Igual, este año por ejemplo, no tuve tanto tiempo. Pero sí, me separo un par, como que la intención está... y cuando llego a la clase, no puedo”. Se plantea como algo pendiente para el año que sigue. Aclarar o rescatar ideas interesantes que ellos hayan marcado, con la idea de mostrar cosas positivas que hayan producido.

En algunas oportunidades, si le va mal a la mayoría, o dependiendo de cómo es la situación en general de la evaluación, se rehace la prueba entre todos, o se vuelven a ver los puntos más flojos, inclusive hacer un recuperatorio, en caso de ser necesario.

La puesta en común como modalidad es también una práctica posible, se les devuelve a los chicos en la clase y se trabaja en forma conjunta. O, cuando se corrige el portafolio individual: se analiza con el alumno qué es lo que falta, y él alumno comenta qué es lo que hizo. Se hace oralmente, la evaluación tiene una nota y no se modifica, pero se habla de qué tiene que hacer y cómo lo tiene que hacer. Es como algo más holístico... con una mirada integral. Se ve el cuaderno de trabajo en forma sistemática, en el que cada alumno va trabajando todos los días, se va viendo que siempre tiene la misma línea, o que siempre usa el mismo color, o una cosa así... entonces, en base a eso se le dices: "te refuerzo que siempre estás usando este color. Pensá por qué, para qué, cuál es la causa formal, con qué lo podés conectar..."

Aparece la limitación del intercambio en las devoluciones escritas:

Si hablamos de evaluaciones escritas, yo marco dónde están los errores. No soy de explayarme en la parte escrita. Es también una de las cosas que me cuesta a mí. No soy de los que escribe mucho. Primero, trato de ver todas las evaluaciones, todos juntos, todos los puntos. Me anoto errores comunes que tuvieron varios y trato de abrir uno de esos trabajos o de esas pruebas y que veamos en qué se equivocó. Pero lo que no hago es hacer devoluciones escritas. Trato de que sea más oral, más práctico también en la clase..

Algunas disciplinas, en cuanto a las aptitudes, permite hacer devoluciones en el momento. En los otros aspectos, se les va diciendo a diario: "mirá que estás faltando mucho" o "mirá que tengo tres 'sin uniforme' en la libreta". Eso se va avisando a diario, cuando se pasa lista. Lo mismo con el tema del uniforme, "siempre están tirando a ver hasta dónde pueden llegar".

Se hace hincapié en la devolución personal, que vayan al docente uno a uno: "De forma personal. Que vengan a mí. Salvo que tenga que retarlos y decirles de todo porque no estudió nadie: ahí hay un reto colectivo. O premiarlos de alguna manera grupal. Pero si no, es individual".

Por su parte, desde la perspectiva de **los alumnos**, estos seleccionan diversas modalidades de comunicación de resultados identificadas según lo enumerado en el Cuestionario: Notas (36%), Comentarios escritos (15%), Comentarios orales (10%), Frente al grupo (20%), Individualmente (17%) y Otros (2%) que incluye: Depende del profesor, hay profesores que preguntan qué preferís, por internet. Siendo una Respuesta múltiple, los correspondientes porcentajes, sirven a modo de guía de opciones elegidas.

En cuanto a estos números, llama la atención el 20 % que dice que la comunicación se hace Frente al grupo, no demasiado en coincidencia con la descripción de los docentes.

### **Los resultados de las evaluaciones. Propuestas y actividades a partir de los resultados de las pruebas<sup>87</sup>**

Las respuestas son tan variadas como son los docentes entrevistados. Se plantea por ejemplo no volver sobre una evaluación ya explicada y analizada. Salvo en el momento que se entrega la evaluación, momento de corrección y comentario. Se habla asimismo de auto corrección pero depende mucho del alumno: “lo digo una vez, no te voy a estar insistiendo. Ya sos grande flaco”. Generalmente contestan los alumnos, “pero si los corrijo, me subís la nota?” “Si, un poquito sí. Acuérdense que tengo una nota de actitud, todo esto va ahí”.

En caso de tener porcentajes altos de desaprobados, algunos docentes tratan de darles una oportunidad a todos, o de hacer un trabajo sobre el mismo tema, y que ellos lo entreguen según si les parece importante entregarlo o no.

Se invierte una hora en corregir las evaluaciones juntos, muchas veces se hacen devoluciones individuales también. “Vos, me acuerdo que escribiste esto. ¿Ahora te das cuenta por qué no? Pero mirá que esto lo hiciste bien”. Siempre es una de cal y una de arena, y lo que ellos corrigen se ve junto al docente.

Se les da la posibilidad de que hagan correcciones, que no son obligatorias, y que es responsabilidad de cada uno hacerlas. Tienen la opción de volver a entregar y eso pasa a formar parte de su nota de concepto. Es una decisión del alumno. Optativo. Algunos lo hacen.

Se instala el valor de hacer el trabajo cotidiano, el trabajo diario. Si hay una alumna que tiene mucha dificultad se le dice, por ejemplo: "¿por qué no trabajás abdominales en tu casa?" o "hacé estos ejercicios en tu casa para poder mejorar, para

---

<sup>87</sup> Ver Anexo IV, Cuestionario a alumnos, Gráfico 9 (Pregunta 16)

poder corregir...". Y, ¿si a alguno le va mal? No pasa nada, se espera que los rendimientos mejoren en función del esfuerzo y la perseverancia. Aparte, como los docentes tienen cuarto, quinto y sexto año, todos juntos, los chicos pasan dos o tres años juntos. Interesante analizar estos comentarios espontáneos considerando la categorización de Mancovsky (2011) de los juicios de valor, como reflexión sobre cómo y qué dicen los docentes las cosas, aspecto tenido en cuenta en las observaciones.

Los docentes coinciden en mencionar la posibilidad de un recuperatorio si les va mal, o de hacer un trabajo que pueda de alguna manera ayudarlos a ellos a terminar de entender bien el tema, especialmente a los más chicos. A los más grandes se les dice que estudien más, depende del curso, también. Hay cursos que globalmente les puede costar más que a otros, entonces ahí ya es distinta la estrategia. Se remarca sobre todo en el primer trimestre, ya que si los alumnos arrancan mal con el primer trimestre, es muy difícil después remontar el año.

Los docentes hablan de sentarse con ellos, de ofrecer su ayuda, pero también resaltan la presencia de alumnos que no quieren: "Ahora le estoy tomando examen a un alumno que estuve todo el año diciéndole que venga a sentarse conmigo, y nunca vino. Por enojado, por estar con bronca".

Este apartado invita a los docentes a preguntarse por la responsabilidad por los resultados, si se tiene un porcentaje muy alto de alumnos que les va mal, hacer algo al respecto, porque algo está pasando. Se lo plantea el docente primero, decir, "¿qué estoy haciendo, qué pasó?" Inclusive hacer una consulta con otros profesores que tienen el mismo curso a ver si es algo general o es puntual de una materia. Si se tiene un grado alto de desaprobados, se trata de cambiar el rumbo, de ir más atrás y de volver a encaminar todo el grupo.

Otra oportunidad que se les da es tratar de no cerrar el primer o el segundo trimestre con notas muy bajas, siempre dejar la posibilidad de que el segundo y el tercero tengan la oportunidad de levantarla. Incluso se hace con gente que deja una evaluación en blanco, que tiene un uno o un dos, para que no baje los brazos y pueda levantar más adelante. Se aspira a no dejar que se defina su año escolar en el primer o segundo trimestre, tratando de dar recuperatorio de cada evaluación en la que les haya ido mal, en lo posible, o de entregar un trabajo especial para recuperar.

Todo el ofrecimiento está a disposición de los alumnos. La realidad es que muy pocas veces lo toman los chicos, como que ellos continúan con lo que sigue y tratan de ver si se pueden acoplar. Aquellos alumnos que desde el principio les va mal, en caso de seguir con el mismo tema, les cuesta. No toman esa oportunidad en general.

En cuanto al “trabajo sobre el error” en la evaluación, se plantea como posible propuesta, siempre darles una instancia de corrección. Entregar, corregir y se les levanta la nota, en caso de hacerlo bien. Tienen que corregir en el momento. No se lo llevan a su casa y lo hacen con el profesor particular. Antes se les dejaba hacer, pero se cambió la estrategia porque se considera que no sirve.

Se les da tiempo para que lo hagan y puedan preguntar. Solamente pueden hacerlo los que tienen menos de siete. Los que tienen mayor que siete también tienen que corregir, pero no lo entregan. La nota máxima que se puede poner a cualquier alumno que haya estado debajo del siete, es siete. No puede estar por encima del que obtuvo el aprobado anteriormente. Para el **Docente N °10** esto se llama justicia, termina diciendo:

A mí me parece que la estructura colabora en todo lo que son habilidades: a mí me parece que un alumno se tiene que ir del colegio con las habilidades necesarias para poder enfrentar la siguiente etapa con comodidad. Si un chico no es metódico en el estudio, difícilmente le vaya bien en la universidad. Porque acá en el colegio, siendo 'crack' porque es inteligente, le va a ir bien. Pero más adelante, no. Entonces, si no aprende a ser metódico... yo lo estoy, de alguna manera, perjudicando. Entonces me preocupo por eso. Y me ocupo.

Desde la perspectiva de **los alumnos**, estos seleccionan diversas propuestas y actividades identificadas según lo enumerado en el Cuestionario, que tiene puntos de coincidencia con lo descrito por los docentes: Trabajo grupal sobre los errores comunes (9%), Trabajo individual constructivo sobre el error (23%), Supervisión posterior de correcciones individuales (20%), Nueva instancia de evaluación, en caso de ser necesario (33%), Ninguna (11%), y Otras (5%), que incluye: Depende del profesor, depende de la materia, si querés hacer correcciones, orales, ponerse a disposición del que quiera correcciones, sin que estas lleven nota. Siendo una Respuesta múltiple, los correspondientes porcentajes, sirven a modo de guía de opciones elegidas.

### **Observaciones: La retroalimentación como posible “práctica de reconocimiento”.**

Anijovich y Cappelletti (2017) nos dicen que “desde perspectivas más recientes en el campo de la evaluación formativa, el concepto de ‘retroalimentación’ ocupa un lugar destacado y así lo evidencian distintos investigadores (...)” (2017:87), y reconocen que “ofrecer una apropiada retroalimentación a los estudiantes es una de las tareas más complejas que tiene hoy un docente” (2017: 85).

Teniendo esto en consideración, las **Observaciones N° 5, 10 y 2** resultan significativamente útiles por estar focalizadas en instancias de Retroalimentación Individual a cada alumno, Retroalimentación Grupal e Individual y Retroalimentación de a Pares Pedagógicos.

#### **a) Retroalimentación Individual**

La **Observación N°5** nos muestra a un docente de 4ºAño en una clase de “retroalimentación individual” con cada uno de sus alumnos, con quienes hace una devolución personalizada de cada evaluación. El docente conoce y reconoce a cada uno de sus alumnos por el nombre, como así también en sus capacidades, dificultades, en lo que cada uno tiene que mejorar para desempeñarse mejor. Hace un trabajo muy detallado de análisis de la evaluación, punto por punto. Utiliza la valoración, lo que Mancovsky (2011) llama “juicios que orientan al aprendizaje”, específicamente “juicios de seguimiento” (2011: 120) al decir cosas como “vos habías hecho un muy buen trabajo hasta acá. ¿Qué pasó después?” Identifica el punto del comienzo del error. En matemática ese comienzo del error, a lo largo del ejercicio, da lugar a un resultado incorrecto. Utiliza mucho la expresión “*follow through*”, un error que persiste a lo largo del desarrollo, justamente como forma de identificación de este momento.

Por el otro lado, llama la atención que inicia esta devolución con cada alumno haciendo referencia a la elección del nivel que ellos van a estar tomando el año siguiente para los Exámenes Internacionales de IGCSE: si es Nivel Básico o Avanzado<sup>88</sup>. Es un trabajo conjunto del alumno con el profesor. Y también participa la familia en esta decisión para el año próximo. Es llamativo su trabajo con un alumno y

---

<sup>88</sup> IGCSE de la Universidad de Cambridge, Niveles Core (Básico) o Extended (Avanzado)

otro. Es muy importante la valoración que hace el profesor con alumnos que considera que tienen que estar para el nivel de mayor exigencia. Obviamente la decisión final es del alumno, pero acompañada por la opinión y fundamentación del docente para lo que el alumno decida elegir. Esta clase fue un ejemplo concreto de reconocimiento del alumno en nivel secundario a través de una situación de devolución de evaluación.

### **b) Retroalimentación Grupal e Individual**

La **Observación N°10** nos muestra a un docente de 5 Año quien llega diez minutos tarde. Es algo que está pautado por una imposibilidad de llegar antes por otro trabajo. Los alumnos están al tanto, no hay desorden. Cuando él ingresa se hace silencio inmediatamente. Luego de un rápido escaneo del grupo, aparece el diálogo espontáneo por su parte: "parece que han faltado varios alumnos, ¿hubo fiesta de egresados?". Toma lista mentalmente. El humor dura dos segundos y no da lugar a ninguna falta de respeto: es simplemente una distensión en la forma de vincularse entre ellos. Se percibe que hay un vínculo de respeto y confianza entre el docente y los alumnos.

El docente hace referencia a la clase pasada, procede a hacer una devolución detallada de trabajos que hicieron los alumnos en parejas, en este caso. Ha leído, le ha dedicado tiempo a cada trabajo. Propone una dinámica, identifica cada punto destacado y pide a un alumno que lo socialice. Se procede así a leer en voz alta desde un lugar valorativo, y simultáneamente, profundiza sobre lo que puede ser mejorado, se trabaja sobre el error en forma constructiva, integrándolo al proceso de aprendizaje. Es muy significativo como parte de valorar lo que se destaca, se comparte, se escuchan atentamente entre los alumnos junto con el docente. El silencio que implica la "escucha" (Contreras, 2016; Steindl-Rast, 2013) entre pares pareciera ser un terreno fértil que potencia, permeable a nuevos saberes, a capacidades cognitivas de alumnos como a capacidades instructivas del docente, y que contagia pasión. El docente toma nota, habilita la palabra por el valor de lo que cada alumno tiene para decir, atento, y profundiza a partir de lo analizado en cada uno de los trabajos. Dice: "sabiendo que ya se ha analizado y comprendido esto, quisiera ahora profundizar en estos otros ítems". Se respira respeto, confianza, disfrute y orgullo por lo logrado.

Esta Observación nos lleva a referirnos a la mirada de Feldman<sup>89</sup> sobre cómo mirar la relación profesor y alumno:

Pares no somos... pero tiene que haber un momento donde hablemos de igual a igual. Depende del profesor... y no es una paridad de conocimiento, es una paridad en relación al igual valor que tiene lo que cada uno dice, una igualdad establecida en eso. Desde esta mirada, somos pares en ese momento, hay que ser capaz de jugar el juego, y la responsabilidad es del profesor.

Continúa diciendo que en cuanto al ejercicio de autoridad, la pauta de control en un aula está en manos del profesor, que nunca es universal, y siempre se expresa de una manera:

El control tiene un carácter local, personal y situado, no estructural; eso sí está al alcance del profesor... con respecto a la evaluación, a los permisos en clase... al “marcamiento” es decir, es quién regula y cómo el flujo de la comunicación en clase. La pauta de control es del profesor: El profesor es quien regula y cómo el flujo de la comunicación en clase, qué se puede decir y qué no se puede decir, cómo está permitido preguntar lo que se dice en clase, cómo está permitido responder, qué es legítimo, todo está en manos del profesor. Es quien define una respuesta como válida cuando ignora una respuesta y toma otra... estos mecanismos están en manos del profesor (...).

Es notable cómo, en este caso a través de análisis literario y de películas se abra al diálogo, a la reflexión, se legitima la palabra de alumno, se validan respuestas, se abre a nuevas dudas e inquietudes tan radicalmente variadas, reflejo de percepciones y miradas particulares de cada uno. El docente entiende que estas dudas, comunes y particulares, aluden a cuestiones que no han quedado claras, y prepara en forma espontánea una consigna que apunta a trabajar sobre lo que no se entiende, cada uno desde su mirada y recorrido cognitivo, para que reflexionen y para retomar el tema en la siguiente clase. Mancovsky (2011) nos diría que el docente hace uso de “juicios que orientan el aprendizaje”, y particularmente “juicios incitadores del alumno”, “juicios- estimulantes que producen un efecto alentador hacia el aprendizaje y habilitan un clima distendido en la interacción de la clase” (2011: 119-121). La consigna es compleja y se relaciona a la diferencia entre conocer y comprender, y si es posible comprender algo sin que esto esté en relación a otra cosa. Son temas muy filosóficos. Espontáneamente, una alumna al final de la clase dice: "ay, estas preguntas de pensar...", y sonrío en complicidad junto

---

<sup>89</sup> Entrevista a Daniel Feldman, <http://dbrailovsk2.wixsite.com/dialogo/daniel-feldman>

al docente. Se percibe su genuino interés por hacerlo. Son preguntas de reflexión y análisis, de comparar y relacionar textos y fuentes de distinta índole.

En este sentido, (Anijovich y Cappelletti, 2017) nos dirían que el concepto de “interacciones dialogadas formativas” entre profesores y estudiantes podría ser considerado, explicando que su promoción y puesta en práctica “busca valorar el grado de aprendizaje alcanzado y ayudar a los estudiantes a encarar el desafío de seguir aprendiendo, reconociendo sus debilidades y fortalezas” (Hattie y Temperley, 2007). “Cuando se generan interacciones dialogadas formativas se espera que los estudiantes tengan oportunidades de actuar y planear próximos pasos para profundizar su propio aprendizaje y recorrer un camino hacia la autonomía” (2017: 90).

Educar es dar tiempo. Pareciera validarse entonces el planteo de reconocer como una cuestión de “tiempo”, y dar la palabra. Este docente reconoce a sus alumnos: los conoce por su nombre, los confirma en su existencia, los hace participar, destaca frente a todo el grupo los argumentos que han realizado a partir de una detallada corrección, los reconoce en su singularidad, profundiza en aquello que no se entiende, lo común y lo particular, para reflexionar y continuar el trabajo la siguiente clase. Trabaja sobre el error que se toma en forma inmediata como parte del proceso de aprendizaje. Una instancia de retroalimentación como oportunidad de “valoración” (Wilson, 2002), de “reconocimiento y confirmación” (Todorov, 2008), de “percepción de la singularidad” (Contreras, 2016) entendiéndola como una “disposición” por parte del docente, quien “hace” pero también “deja que algo pase”, mezcla de actividad y pasividad. Así, se plantea asimismo la idea de reconocer como una cuestión que demanda de “mecanismos habilitantes”.

En cuanto al ejercicio de autoridad, este se distingue por el “uso del conocimiento y experticia profesional” para alcanzar objetivos consensuados (Parsons, 1964 en Pace, 2006), cumpliendo con las habilidades pedagógicas identificadas por Monserrat (2012) en cuanto a lo que conforma la “autoridad profesional” (Pace, 2006). La clase es una experiencia de “autoridad” y “reconocimiento mutuo”. En palabras de Todorov (2008) de “reciprocidad, de asignación de roles”: el docente reconoce a los alumnos en su calidad de alumnos; los alumnos lo reconocen en su rol de docente; y hay un trabajo de identificación, valoración y reconocimiento de cada una de las partes. Esta “seducción

pedagógica” por parte del docente como autoridad se pone al servicio de un objetivo común compartido entre docente y alumnos, es decir, se ven las ganas de enseñar así como las ganas de aprender por parte de los alumnos, a pesar de las dificultades y nuevos desafíos, totalmente articulado con un “reconocimiento mutuo”, en un clima de mucho respeto y confianza. Como plantea Brailovsky (2019), “estar en confianza”, cuida las relaciones y asume responsabilidades.

A partir de esta observación, se retoma una hipótesis planteada inicialmente, que el reconocimiento y la confirmación del alumno parecieran potenciar tanto las capacidades cognitivas de este como las capacidades instructivas del docente.

En la escuela...abrir el mundo tiene que ver con el momento mágico en que algo exterior a nosotros nos hace pensar, nos invita a pensar o nos induce a rascarnos la cabeza. En ese momento mágico, de pronto algo deja de ser una herramienta o un recurso y se transforma en una cosa real, en algo que nos hace pensar y también practicar y estudiar (Simons y Masschelein, 2014:50).

### **c) Retroalimentación de a Pares Pedagógicos**

La **Observación N°2** en 4° Año nos muestra a dos docentes trabajando juntas en arte. Una clase muy distendida, de mucho disfrute por parte de los alumnos. Esta clase es una instancia de análisis y de retroalimentación individual por parte de cada una de las docentes. Ambos docentes van recorriendo los distintos bancos, mirando (una por una en las laptops de los alumnos) las presentaciones del portfolio que habían armado a lo largo del año. Esto es un proceso de todo el año, inclusive de dos años si se mira la materia en forma integral. Muy gratificante ver el trabajo individual y personalizado en esta construcción conjunta. Se percibe genuina atención por parte de los alumnos, y un uso “personalizado” de la tecnología, en el sentido que cada alumno/a ha co-diseñado su propio aprendizaje (Buckingham, 2002), y a su vez se lo ve integrado al desarrollo grupal. Se nota una muy fuerte construcción vincular de “reconocimiento mutuo” (Sennett, 2003; Ricoeur, 2005; Todorov, 2008) tanto de parte de los docentes hacia los alumnos, y también de los alumnos hacia los docentes. El registro de sentimiento de logro es también de ambas partes, se respira orgullo.

Esta Observación de por sí es innovadora por el hecho de tener a dos profesores trabajando en forma conjunta, actuando como pares pedagógicos, y en una instancia de Retroalimentación de a Pares Pedagógicos como finalización de un proceso de

acompañamiento y trabajo conjunto de dos años. Podría decirse que se vive un “clima de reconocimiento en el aula” (Onetto, 2011b), hay un reconocimiento muy constructivo de la producción de cada alumno por parte de los docentes, y además un reconocimiento de la tarea de los docentes, por parte de los alumnos. Previo a este registro de reconocimiento mutuo, la alumna Agustina hace un gesto espontáneo para que el investigador se acerque a su banco. Ella muestra al investigador su trabajo con orgullo y simultáneamente expresa su sentir sobre el proceso. Se percibe un sentimiento de “realización” propia, lo que Todorov (2008) llama “el sentimiento de ser nosotros mismos” (2008: 203), de sentir su existencia a través de su obra. La alumna expresa sentir que se conoció más, en sus aspectos de personalidad a través del trabajo que hizo en arte, y satisfacción y orgullo por la tarea bien hecha.

Describe que se siente reconocida por sus profesores “artesanos” (Sennett, 2009), hace especial referencia a devoluciones distintas por parte de cada profesora a lo largo del tiempo y que eso le gustó muchísimo, que trabajan en dupla, en forma conjunta y separada, a la vez. Cada una aporta distintas cosas, tienen miradas distintas, se complementan y se potencian, y la alumna lo marca como algo de mucha riqueza en su crecimiento, tanto en su producción como a nivel personal. Se observa que cada profesora a su manera hace uso de “juicios de seguimiento”, específicamente de “juicios incitadores”, de “juicios-estimulantes que producen un efecto alentador hacia el aprendizaje” (Mancovsky, 2011: 121). Una clase muy placentera y producciones de gran riqueza, principalmente de mucho valor para cada uno de los alumnos y docentes. Se percibe un sentimiento de logro, de gratificación y orgullo por el “trabajo artesanal” (Sennett, 2003; 2009), de autonomía (Sennett, 2003) en el proceso, de haber hecho algo que fue significativo para ellos en su proceso de aprendizaje, de uso personalizado de la tecnología (Buckingham, 2002), y simultáneamente, de desarrollo personal; una instancia de “realización de uno mismo”, como posible vía de escape a las demandas del reconocimiento. A su vez, práctica de “reconocimiento mutuo” en la vida escolar.

Como escribe Antelo de Jackson “no se puede estar demasiado seguro sobre qué es y cuándo sucede una enseñanza, no al menos mediante la simple observación” (Antelo en Frigerio y Diker, 2010a: 83). No se intenta plantear esto desde la simple observación, pero se rescata la percepción del sentimiento de logro y de orgullo por parte de tanto docentes como alumnos. Así, a modo de reflexión de este apartado

puntual, podría plantearse que esta forma de Retroalimentación como “práctica de reconocimiento” en el Nivel Secundario podría jugar un papel de importancia tanto en el fortalecimiento de la identidad/autoestima del alumno como en su autonomía, una de las hipótesis inicialmente planteadas.

Recordando el marco teórico, en toda la descripción que Todorov (2008) hace del reconocimiento, el autor recupera la idea de reciprocidad, diciendo que en la base de todo diálogo, hay algo así como un contrato de reciprocidad, se trata de una asignación de turnos/roles. Esta fórmula significa, por una parte, que debemos esperar nuestro turno, y por otra, que puede existir una repartición de roles. La palabra que le dirigimos al otro testimonia nuestra presencia, pero al mismo tiempo, establece la suya, reconoce la discontinuidad y a la vez, la semejanza de nuestros discursos. Este ritual complejo que todos dominamos sin reflexionar sobre él acomoda nuestras necesidades de reconocimiento a la pluralidad de los seres que forman la sociedad humana, pero al mismo tiempo es parcial y frágil. Lo importante es que la asignación de turnos/roles debe ser reinventada y reiniciada constantemente, punto interesante a considerar teniendo en cuenta las experiencias de observación recién descritas.

Lo que es más, retomamos las dos acepciones iniciales que se señalan en este estudio para el concepto de reconocimiento: tanto las de acción como del efecto de reconocer y reconocerse, pero también, la de gratitud, avanzando así a una articulación entre conceptos como intención. Como se recordará, Ricoeur (2005) plantea la ecuación final entre “reconocimiento” y “gratitud”, diciendo:

La cuestión de la identidad aparece en la escena en el discurso del reconocimiento, permanecerá hasta el final (...), y se formula las siguientes preguntas: “¿No es cierto que pido ser reconocido precisamente en mi identidad única? Y, si por fortuna, tengo la suerte de serlo, ¿no se dirige mi gratitud a aquellos que, de un modo u otro, reconocieron mi identidad al reconocerme? (2005: 12).

Asimismo, las tres experiencias de Retroalimentación observadas, cada una a su manera, nos invita a retomar el Efecto Pigmalión... o profecía auto-cumplida que consideramos amerita ser tenido en cuenta muy fuertemente en las prácticas pedagógicas por el impacto que tiene sobre las capacidades de los alumnos. Una práctica que condena a los alumnos: “aquellos inútiles a la ignorancia definitiva y al paro perpetuo” (Pennac, 2008:113), o que potencia las capacidades académicas del

alumno y las capacidades instructivas del docente (Rancière, 2010: 33-37). “Potenciación” y “emancipación” vs “desprecio y parálisis”, o “atontamiento”, conceptualización y diferenciación que abordaremos a continuación.

Tomando como base la idea del mito de Pigmalión, desde la psicología y la pedagogía se habla de "Efecto Pigmalión" para hacer referencia a la idea de que las expectativas que tenemos sobre personas, cosas, situaciones e incluso sobre nosotros mismos pueden llegar a ser realidades. Este tema, aplicado a la escuela y a la importancia de las expectativas de los profesores en cuanto al rendimiento que van a tener sus alumnos (qué se puede esperar de ellos) es crucial para tener en cuenta.

A modo de reflexión final en relación a la Enseñanza en general, y específicamente a la Evaluación formativa y el sentido de las prácticas de Retroalimentación como posible práctica de reconocimiento, retomamos la mirada de Rancière, (2010) sobre lo que puede significar “instruir”, planteando dos posicionamientos exactamente opuestas: “confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama “atontamiento”, el segundo “emancipación” (2010:36). De esta manera, focalizamos en la emancipación de mentes y el “círculo de la potencia” planteado por el autor:

Se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia. (...) Para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano. El ignorante aprenderá sólo lo que el maestro ignora si el maestro cree que puede y si le obliga a actualizar su capacidad. (...) Quien enseña sin emancipar atonta. Y quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada (2010: 33-6).

Ahora, analizando todo esto desde un planteo de ejercicio de autoridad, retomamos la valiosa interpretación de Greco (2007b), particularmente en cuanto a la “ignorancia” del maestro ignorante, analizada desde un nuevo lugar. En sus palabras:

Es probablemente (...) apertura de sentidos, generación de condiciones, ausencia de certezas sobre el otro, no clausura mediante un saber acerca del otro ni de la situación de aprendizaje, no transmisión de saberes cerrados, o fijación, no cristalización de una situación ya conocida. Ignorancia es una manera de decir experiencia. Ignorancia, en este sentido, es condición para que se produzca una experiencia de enseñanza y, entonces, de aprendizaje (op.cit.: 62).

Cerramos este apartado con su pregunta, sobre la relación que tiene la ignorancia, así entendida, con la autoridad y la igualdad:

Enseñar lo que no [sabe lo lleva] a distinguir, por un lado, la relación de voluntad a voluntad que [establece] con sus alumnos, y por el otro, la relación de inteligencia a inteligencia que [queda] allí en suspenso. Su ignorancia lo ubica en relación de igualdad con sus alumnos. Ignorando lo que enseñaba, ignora la desigualdad” (op.cit.: 63).

La enseñanza, así posicionada desde un lugar de “ignorancia” por parte del docente, nos permitiría entender un ejercicio de autoridad desde una igualdad con sus alumnos, entendida como una “relación de voluntad a voluntad”, “de inteligencia a inteligencia” (Greco, 2007b), es decir, que reconoce voluntades e inteligencias de sus alumnos. Esta interpretación nos lleva al planteo de Feldman, de una paridad en relación al igual valor que tiene lo que cada uno dice, “momentos donde se habla de igual a igual”, y que “jugar el juego de la igualdad” es responsabilidad del profesor. Desde este lugar, se entiende el reconocimiento como posibilidad de darle al otro un lugar de reciprocidad en la conversación. Implica poner al otro a la misma altura para poder interactuar fluidamente y gozar de los mismos privilegios en el marco de una conversación abierta. “No es una paridad de conocimientos, es una paridad en relación al igual valor que tiene lo que cada uno dice” (Feldman) y que los alumnos lo destacan en forma recurrente, aspecto que abordaremos en profundidad desde su mirada.

#### **7. 4. Las relaciones vinculares en el aula**

Este es un momento del estudio para intentar discernir, describir y nombrar... Brailovsky (2011) nos dice que “teorizar es nombrar”, conceptualizar aspectos que se acercan. El sentido de nombrar para conceptualizar y aproximar, o quizás simplemente articular lo que tienen en común, lo que aglutina y convoca en la escuela, en educación. Así, para empezar, nos hacemos nuevos interrogantes: ¿Hace falta reconocer a los alumnos para enseñar? ¿Existe una relación entre el “respeto” y el “reconocimiento”?

#### **El respeto como condición del “vínculo relacional”: “Yo no soy tu amigo”**

El “respeto” es condición de un adecuado funcionamiento de aula, es la base de la convivencia escolar, y “no puede haber una falta de respeto”, así de claro. Los docentes

coinciden en marcar que el respeto viene ante todo, varios docentes coinciden en marcar una similitud con lo planteado anteriormente. Los procedimientos parecieran ser los mismos. Como primer paso, intentan calmar la situación, que implica una capacidad de reacción inmediata por parte de ellos para poner un freno, para que los otros también vean ese freno. En caso de no hacerlo la clase se convierte en un reto.

Aparece el “límite”, claro y contundente del cuerpo docente, un freno para quien se desubica, pero también para el resto del grupo. “Pongo el freno y lo dejo para después, sino la clase se convierte en el reto”. “No dejarlo pasar frente a los demás”, idea que se repite. Si es algo que se considera que se puede frenar en el momento, se hace, inclusive con el grupo. Caso contrario, separan a los alumnos y conversan con ellos. Si es más serio, conversan con ellos en forma individual, otros plantean mandarlo/s a dirección. En caso de ser grave, y si además es recurrente, termina en una sanción. Varios mencionan no hacer demasiado uso de amonestaciones, que alcanza con una firma o un apercibimiento.

Aparece una idea común, de varios profesores, de plantear que las faltas de respeto son más por “excesiva confianza, por confianzudos, por creer que pueden decir cosas que no corresponde. Pará, yo no soy tu amigo, soy tu profesor/a, hasta acá llegás”, o...” yo no soy tu par, soy tu profesor. Yo a vos no te trato así y quiero el mismo respeto que te demuestro a vos”. En este punto, retomamos la importancia de establecer relaciones vinculares basadas en la confianza (Cornu, 1999; Piusi, 1999; Contreras, 2016; Brailovsky, 2019), en la construcción de *rapport* (Bruskit y Saville, 2001), pero diferenciado de malos entendidos en cuanto a la interpretación de relaciones desde un lugar de desequilibrio. Construir relaciones pedagógicas basadas en la confianza, implica planteos de distanciamiento sano y adecuado en cuanto a formas y estilos, alejado de modos confianzudos e inapropiados, tanto por parte del alumno como del docente, aspecto que también es resaltado por los alumnos en el próximo capítulo.

Aparece en algunos el “enojo” y el “grito” por la falta de respeto, el “quedarse enganchado”, como algo que te atrapa y produce malestar, inclusive se habla de irritación:

Me saco, grito y me enojo. Viste que a veces quedás enganchado, como con tus hijos. Te enganchás desde lo emocional. Me irrita particularmente cuando yo en mi mente vengo con una cosa que es importante, y ‘él’ no me deja... mirá la cara que pongo. Saben que es mi punto débil y ahí me engancha mal.

Plantean que es lo más difícil porque si te agarra el enojo, entonces hay que tratar de separarse de la situación, por todos los medios.

Por otra parte, se plantea la “severidad” en la reacción frente a la falta de respeto. “Una situación de falta de respeto implica levantar la voz. No un grito pero sí un tono de voz importante. O sea, no permito que eso pase, que quede claro que eso no es posible. No está en el menú”. Se les dice desde el primer día de clase, “no tenemos ningún problema en disentir mientras se haga con respeto, y si hay algo que discutir, se hace fuera de clase”. Se les marca que “si bien está todo bien, y nos llevamos bárbaro, hay una diferencia. Y no puede haber una falta de respeto”.

### **¿Hace falta reconocer a los alumnos para enseñar?**

En relación a la pregunta ¿hace falta reconocer a los alumnos para enseñar? los docentes coinciden en contestar afirmativamente, “que es básico aunque no sea fácil, que van juntos”. El **Docente N°2** considera que hace falta, ya que “enseñar es transmitir. Cuando enseño realmente lo enseño desde lo que cada uno puede dar. Lograr que el chico pueda”.

Un grupo de docentes focaliza en la importancia de hacerlo, marcando la diferencia de trabajar con una computadora, al decir del **Docente N°4**, nos recuerda la pedagogía de la singularidad de Contreras (2016), cuando afirma que “cada alumno es un ser único, irreplicable. De ahí es cuando uno puede enseñar. Se abren canales infinitos y creás lo que querés”; o en palabras del **Docente N°3**: “sino es puro conocimiento y veo lo que cada uno pesca. No todos los alumnos necesitan lo mismo”. Por su parte, el **Docente N°7**, agrega “tiene que ser muy personalizado porque si no no sabés qué habilidades tiene, cómo reforzarlo, qué necesita”. Estas respuestas fuertemente orientan al sentido de reconocer para poder enseñar, e identificar lo que los distintos alumnos necesitan.

El **Docente N°9** hace referencia a un “combo educativo”, manifiesta que “está todo incluido. Viene todo con el combo, digamos. Enseñás, reconocés, tenés en cuenta, retás, educás, marcás límites... todo viene junto...”. Interesante agrupamiento de tareas

actuales para el ejercicio docente desde la perspectiva de este docente: se enseña, se reconoce, se tiene en cuenta, se educa, se marca límites... todo junto.

Por otro lado, aparece la idea de reconocimiento positivo, para incentivar mayor confianza y autoestima por parte del alumno. En palabras del **Docente N°11**:

Creo que el reconocimiento positivo, cuando uno reconoce algo en un alumno, eso ayuda a que el alumno se sienta con más confianza para resolver, que le haga bien... en las pavadas, cotidianas, están haciendo un ejercicio: "Muy bien, Bauti, excelente", "bien lanzado", "muy bien el salto pero tratemos de picar un poquito más cerca de la tabla". Esas cosas. Para la autoestima del chico, también.

Por su parte, el **Docente N°8** no considera que reconocer a los alumnos sea una condición obligatoria, pero agrega que ayuda a tener mejor llegada. En sus palabras: "No es que es una condición obligatoria, pero seguro que te va a ayudar más y que vas a tener una mejor llegada al alumno".

### **Respeto y reconocimiento: una dupla indisoluble**

Frente a la pregunta si existe una relación entre el respeto y el reconocimiento, son variadas las respuestas y focos de atención al responder, pero los docentes coinciden en afirmar la existencia de una relación entre ambos conceptos, principalmente centrado en la idea que una no va sin la otra, como plantea el **Docente N°1**, "que si reconocés a la otra persona, ya por reconocerla como persona, hay un respeto en el trato, respeto mínimo de cómo tratar a la otra persona". De la misma manera, el **Docente N°2** plantea que "cuando se reconoce a otra persona se está respetando como es. Es una señal de respeto reconocerlo. Y el respeto implica decir: "sos importante, hacés cosas importantes".

El **Docente N°3** nos dice que el respeto y el reconocimiento van juntas, pero además nos recuerda la idea de respeto y reconocimiento mutuo (Sennett, Todorov, Ricoeur): "si yo reconozco al otro voy a tender a respetarlo más. Exijo lo mismo del otro lado. Porque como yo doy mucho... y el adolescente a veces no es así y ahí es cuando me embolo. Ahí está mi límite. Me enojo. Choco. Porque si yo te respeto, pretendo lo mismo. ¡Y no es lo mismo porque son adolescentes!". El **Docente N°8** también resalta el respeto mutuo como esencial, y que reconocer al otro implica respetarlo: "el respeto es esencial, en ambos sentidos. Reconocer al otro tiene que ver

con respetarlo, con saber cómo es como persona. No es simplemente un número al que yo voy a darle algo que yo sé, y que esa persona tiene que saberlo”.

El **Docente N°4** también plantea que van muy de la mano, y nos habla de dos tipos de respeto, uno por miedo y otro por reconocimiento. Muchos alumnos parecieran tenerle miedo al principio por su seriedad, pero cuando llegan a cuarto, ya no es tan así; se conocen mucho más y agrega “Y el respeto ahí es por reconocimiento, por eso no tiene tantos conflictos con los chicos”, y se describe así:

Y no porque sea una súper docente: soy un ser humano, común y silvestre. Creo que la falta de respeto del otro es cuando uno mismo falta el respeto, o cuando están buscando un límite, lo están buscando a gritos, porque no lo tienen en la casa. Y, bueno, el límite se los pongo yo: “¡basta! ¡Hasta acá!” Me parece que respeto y reconocimiento van muy de la mano. El buen respeto. *Expertise*. El reconocimiento como te decía al principio viene con la *expertise*: no sólo por cubrir roles que quizás en casa no estén, porque yo puedo cubrir un pedacito de rol, por un ratito... hay nenes que yo lo siento: a este nene le falta en casa... pero no pasa por ahí lo que yo tenga en un aula. Yo lo que tengo que transmitir es el contenido de la materia. Me parece que van muy de la mano”.

Esta respuesta refiere al respeto mutuo, a la búsqueda de límites, y al reconocimiento como *expertise* por “transmitir el contenido de la materia” y “cubrir roles que quizás en casa no estén, aunque sea por un ratito”, como fuera planteado en el Capítulo 3, que en el contexto social actual la “crisis de valores” afecta esencialmente a las familias (Tedesco, 2009; Sennett; 2006) y que llegan a la escuela perturbando las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

Se plantea que si se reconoce a alguien por lo que es, a la misma vez se la está respetando; y se desprende que si los dos nos reconocemos nos vamos a respetar. Asimismo, se puede reconocer a alguien, pero si no hay respeto no hay vínculo sano, es decir, se genera un vínculo... o no se genera, que es peor.

El **Docente N°7** parte del respeto como condición, “para mí, para cualquier tipo de relación tiene que haber respeto. Partí de esa base. Y después puede surgir el reconocimiento. De alguna manera sentís que vienen juntos”. Asimismo, plantea que son cosas que nunca se preguntó, y ahora se lo pregunta, y le parece que sí: “No es que yo me pregunto cómo es la relación, si tiene esto, tiene lo otro... Es que yo creo que si uno no respeta algo, no podría... Quizás en un principio el respeto es reconocer. Reconocer que hay otro”.

El **Docente N° 10**, en su detallado análisis, refiere al respeto como incuestionable, a un reclamo de reconocimiento y de agradecimiento por parte de alumnos, y padres, al hecho que el reconocimiento es constitutivo de todo ser humano, y que todos los necesitamos (Todorov, 2008), inclusive refiere a la importancia de “crear un clima social de reconocimiento” (Onetto, 2011b):

El respeto me parece que es algo que debe existir siempre. Es uno de mis caballitos de batalla desde primer día: "yo no acepto ninguna falta de respeto. Ni hacia mí ni entre ustedes. Cualquier falta de respeto va a ser sancionada de alguna manera. No la voy a dejar pasar y es la base de nuestra relación". Yo como no tengo faltas de respeto...

Y sí, si uno respeta a un otro, debe reconocerlo. Te llevo a un ejemplo personal, te llevo a mi casa: yo sufro, porque en mi casa... yo trabajo, trabajo, trabajo, tengo cuatro hijos, y en general no es que tengo una palabra cada vez que sirvo una comida, de "gracias, mamá". Y eso es un reconocimiento. Y los alumnos deberían agradecer más a los profesores.

Creo que lo hacen una vez que terminan. Muy pocos lo hacen. A mí me parece que no hay un ida y vuelta, que a veces te lo dicen... yo a veces les digo: "bueno, agradézcanme! ¡Miren! ¡Tuve un día terrible y cumplí igual! Agradézcanme". Se los digo. A mí me parece que hay que enseñarle al alumno a que ellos también reconozcan. A los padres. Es parte de la prédica docente: reconocer al otro. Me parece que nosotros como profesores lo hacemos. No sé si ellos lo hacen. Lo hacen, pero cuando uno los obliga a reflexionar.

Me parece muy importante el reconocimiento siempre. En todos los niveles. A la persona que trabaja en tu casa. Las personas lo necesitan. De alguna manera es como darle el terrón de azúcar al caballo que ganó la carrera. Lo mismo.

El **Docente N° 11** nos recuerda el sentido de existencia planteado por Todorov (2008) cuando dice “me miran, por lo tanto, yo existo”, de respeto (Sennett, 2003) por ser mirado, que a su vez le hace sentir que pertenece, al decir lo siguiente:

Creo que cuando uno reconoce a un alumno con algo, el alumno interpreta: "ah, bueno, está mirando lo que hago. No estoy acá tirando y el profesor está...". Creo que al sentirse reconocido también sabe que es parte de todo eso. Llevándote a la práctica, o dándote un ejemplo: yo propongo un ejercicio. Dentro de ese ejercicio los chicos empiezan a lanzar o empiezan a saltar. Yo puedo ser pasivo, o decir "muy bien", "excelente"... Ahí, yo creo que un alumno lo que interpreta es: "me mira", "soy parte de la clase". Que se siente respetado. No es, "me pongo a lanzar y da lo mismo".

A modo de párrafo integrador, los docentes coinciden en afirmar la existencia de una relación entre ambos conceptos, principalmente centrado en la idea que una no va sin la otra. Así, respeto y reconocimiento parecieran ir de la mano, el respeto por parte del alumno y el propio, el respeto mutuo, un reclamo de reconocimiento y de agradecimiento por parte de los alumnos. Se hace referencia al reconocimiento como constitutivo de todo ser humano (Todorov, 2008), y a la importancia de crear un clima social de reconocimiento (Onetto, 2011b). El respeto por parte del alumno es incuestionable, en su rol de alumno aprendiz, sin olvidar la desigualdad constitutiva que caracteriza el sistema jerárquico escolar. Un profesor que respeta a sus alumnos sabe

poner límites, logra que sus alumnos se sientan respetados y escuchados en sus opiniones y necesidades, sin perder el foco, que es enseñar. Aparece el reconocimiento como *expertise* por “transmitir el contenido de la materia” y además la necesidad de “cubrir roles que quizás en casa no estén, aunque sea por un ratito”, como fuera inicialmente planteado, por una ausencia y “crisis de valores” que afecta esencialmente a las familias (Tedesco, 2009; Sennett; 2006) y que llega a la escuela.

### **El reconocimiento institucional** <sup>90</sup>

En relación al “reconocimiento institucional”, se les pregunta a los docentes si se sienten reconocidos como autoridad dentro de la institución, por parte de los directivos, padres, etc., y si se sienten a gusto con el clima institucional del colegio, a lo que en general todos coinciden en destacar que tiene lugar. Consideran que en relación a los logros, se los felicita siempre a los chicos. Las respuestas estuvieron más focalizadas en los alumnos. Retomamos unas valiosas líneas del **Docente N°10** al reflexionar sobre “crear un clima institucional de reconocimiento” (Onetto, 2011b), quien afirma en simples conceptos: “Me parece muy importante el reconocimiento siempre. En todos los niveles. (...) Las personas lo necesitan”, e invita a pensar en todos los actores escolares.

Específicamente, en cuanto a participaciones deportivas, se los felicita a los alumnos cuando van todos, por la participación, aunque no se gane, y obviamente se los felicita cuando ganan también. En palabras de un docente del Departamento de Ed. Física, “ganando o no, esa es la bajada de línea del colegio. A todos nos gusta ganar pero se felicita a los alumnos siempre”. Se pregunta por los chicos que están “más en el medio”, que no reciben un premio por velocidad o por alguna destreza específica, ¿premian la actitud, el esfuerzo? Hay premio al esfuerzo, cuando se dan premios a fin de año, se hacen distinciones, lo que se ve es el desarrollo, no tanto la marca final. Coexisten las dos.

Avanzamos a continuación con la otra mirada, “la voz de los alumnos”.

---

<sup>90</sup> Ver Anexo IV, Cuestionario a alumnos, Gráficos 10 y 11 (Preguntas 24 y 25).

## **CAPÍTULO 8**

### **LA VOZ DE LOS ALUMNOS**

#### **8.1. Introducción al rol de alumno**

“La voz de los alumnos” focaliza en las respuestas de los Cuestionarios auto-administrado a alumnos. Como eje central de este capítulo, se describen y analizan los rasgos y prácticas del ejercicio de la autoridad que los alumnos reconocen de sus docentes en el aula; y asimismo, se describen y analizan las percepciones que tienen los alumnos del reconocimiento que de ellos hacen sus docentes en el aula. Así, se consideran las miradas y percepciones de los alumnos de secundario describiendo, agrupando ideas y planteos, y a su vez identificando las particularidades de cada una de las voces desde el valor de lo singular. Simultáneamente, a partir de las observaciones realizadas, se analizan las manifestaciones del reconocimiento y su relación con el ejercicio de la autoridad en el aula en contraste con los resultados de las encuestas de los estudiantes, y las entrevistas a los docentes, con el objetivo propuesto de triangular los resultados del trabajo de campo, “poniendo en diálogo” a docentes y alumnos, y a su vez, contrastados con las observaciones.

En este capítulo será relatado el abundante y variado resultado de los cuestionarios realizado a alumnos de 3º, 4º y 5º Año de esta institución; concretamente 3A, 3B, 4A , 4B y 5A. El detalle de la matrícula, y de los alumnos participantes, fue explicado al comienzo de este estudio, en el Capítulo 2; cubriendo un total de cien alumnos que completaron el cuestionario. Asimismo, se establecen los motivos para la participación de esta franja etaria a los fines de esta investigación. A la vez, a lo largo del capítulo, se intenta “poner en diálogo” las miradas y percepciones de los estudiantes en relación con las de sus docentes, que fuera elaborado en el capítulo anterior.

La pertinencia de esta modalidad de trabajo de campo que también incluye “la voz de los alumnos”, adolescentes en este caso, como actores fundamentales, está fundada en lectura e investigaciones previas que consideran a los mismos, en su rol de alumnos, como parte activa de las relaciones vinculares en la vida escolar.

Para empezar, retomamos ideas centrales planteadas en torno a la categoría “alumno” por Sacristán (2003) en el Capítulo 3, en cuanto a que “el alumno es una construcción social inventada por los adultos a lo largo de la experiencia histórica” (op.cit.:13). Teniendo esto en cuenta, las imágenes que tenemos de ellos se proyectan en el tipo de las relaciones que mantenemos con ellos, en la manera que los vemos y entendemos, en lo que esperamos de su comportamiento ante las indicaciones que les hacemos o ante ciertas situaciones, “en los parámetros que sirven para establecer lo que consideramos que es normal y lo que queda fuera de lo tolerable” (op.cit.:14), aspectos que hemos abordado en este estudio.

Justamente, al considerarlos “menores”, no tenemos en cuenta su voz, y que no se los consulte en lo que hace a la elaboración o reconstrucción de la idea que tenemos acerca de quiénes son. Los adultos se definen a sí mismos, mientras que los menores son definidos por los primeros, experiencia que está muy mediatizada por las visiones que tenemos de ellos. En ese sentido, se pregunta: “¿de qué se compone la imagen que tenemos de la infancia o de los adolescentes escolarizados? ¿Cómo se ha ido configurando todo ese orden cultural social y esas representaciones en torno al alumno, de qué recuerdos y de qué olvidos?” (op.cit.:16).

El tratamiento que se ha hecho del alumno como “objeto” del pensamiento científico no ofrece una imagen holística, completa y coherente, pues el estudio del sujeto-alumno se ha repartido entre diversas disciplinas científicas, las cuales han sido incapaces de poner en relación sus respectivos aportes y discursos. El alumno como “receptor, beneficiado o sufridor de la educación” ha dejado de ser polo de atracción del pensamiento educativo en la actualidad; el discurso dominante se ha centrado mucho más en lo que hace a la institución escolar, su eficacia, el currículum, el éxito o el fracaso escolar, o las reformas educativas, resaltando que “preocupa el fracaso escolar, pero no tanto ‘los fracasados’” (op.cit.:18).

Así, comprendiendo la significancia de la categoría “alumno”, lo que llamaremos “la voz de los alumnos” en este estudio cobra relevancia. En este apartado vale preguntarse si es posible identificar pequeños “desajustes en nuestras percepciones adultas acerca de los alumnos” (op.cit.:14) al escuchar su voz, y además ponerlos en diálogo con los docentes; totalmente alejado de cualquier interpretación de “empoderamiento de jóvenes y adolescentes” (Dubet, 2006; Tedesco y Fanfani, 2002).

A continuación, nos referimos a aquellas investigaciones que han incluido la mirada de los alumnos, a modo de antecedentes en Argentina, obviamente en temáticas que le son afines a este estudio. La investigación de Dussel, Brito y Nuñez (2007), ya presentada, analiza las percepciones de profesores y estudiantes, e indaga hasta qué punto puede hablarse de una perspectiva “docente” enfrentada a una de “alumnos”. En el Capítulo 2, “Los alumnos y la escuela secundaria: visión instrumental y confianza estratégica”, los investigadores plantean que lo interesante del discurso de los alumnos es que “se aleja del tono nostálgico que enarbolan muchos adultos. Hay que destacar que en los últimos tiempos, el debate en el ámbito educativo se encuentra sesgado por la alusión a un pasado idílico de la educación” (2007: 110).

El trabajo de Diker (2007) aborda el problema de la autoridad implicando la cuestión del reconocimiento, centrada en identificar y analizar la llamada “crisis de autoridad” en las instituciones educativas, desde la perspectiva de jóvenes, puntualizando las condiciones necesarias para establecer las bases de su ejercicio. Afronta la cuestión del reconocimiento y la valoración de aquello que está en la base, funcionando como “potencia de origen”, lo que Narodowski (1994) llama “autoridad de origen”, y también de sus posibilidades de producir algún desarrollo personal y social. Concluye que no se trata de una “ausencia de autoridad” o de una “falta de respeto a la autoridad”. Se trata de la aparición de nuevas formas de ejercicio de la autoridad docente que suponen su puesta a prueba permanente: conocimientos, capacidad para orientar a los jóvenes en su crecimiento, para acompañarlos, para respetar las normas y a los otros; deseo de que los alumnos aprendan, y capacidad para dar y tener confianza.

La investigación de Aleu (2008), se lleva a cabo en cinco clubes de jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires, en donde se realizan un total de diez entrevistas grupales; cada grupo conformado por entre cinco y diez estudiantes que se encontraban cursando los últimos años de sus estudios secundarios en escuelas de CABA. Se concentra en las concepciones de autoridad que tienen los estudiantes en su interacción con sus docentes, en la cual describen la necesidad de establecer un vínculo que se asiente sobre la base de la reciprocidad, tanto a través de la confianza como del respeto mutuo. Según los estudiantes, la operación de elegir o decidir dar autoridad a alguien se produce sólo cuando esa persona ya ha sido reconocida previamente como autoridad, es decir, se

plantea que la elección es posterior al acto de reconocimiento y por lo tanto posterior a ser considerado como autoridad.

Por otro lado, el trabajo de Milstein (2009) consiste en indagar sobre las modificaciones que habría sufrido la vida cotidiana de las escuelas primarias públicas. Lo más significativo, a los fines de este estudio, es que Milstein repara en la diferencia de miradas y perspectivas, en relación a la de los adultos, basándose en los estudios de Balandier (1994) quien hace referencia a las “cortinas ideológicas que nos impiden ver” advirtiendo que lo que se presenta como paradójico resulta ser “la más viva manifestación del orden de las cosas y de la naturaleza del poder” (2009: 44).

Otra investigación ya presentada, de Montserrat (2012), se centra en describir y analizar las nociones de autoridad pedagógica que construyen los alumnos de los últimos tres años de la escuela secundaria. Sus conclusiones principales resultan significativas a los fines de esta investigación, presentando la idea de “autoridad como vínculo relacional” y la íntima vinculación entre “el respeto y el reconocimiento”.

A nivel universitario, el estudio de Pierella (2014a), ya mencionado, focaliza en relatos de la experiencia estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario. En tiempos de debates álgidos acerca de la formación universitaria, ofrece una obra comprometida para pensar la vida en las instituciones educativas y el particular vínculo que en torno a los saberes disciplinares se produce entre profesores y estudiantes. A pesar de cubrir el Nivel superior, resulta pertinente en cuanto al tema de la autoridad, enfatizando su cercanía con la noción de reconocimiento, centrales en este estudio.

Asimismo, muy recientemente, en Estados Unidos, y a otro nivel en cuanto a números encuestados y desde un abordaje operacionalizado, el *Quaglia Institute for School Voice* presenta un Boletín-informe de la Escuela<sup>91</sup>, como resultado de una reciente investigación en catorce estados de Estados Unidos de América durante los años académicos 2015 y 2016. Como eje central, se consideran las miradas y percepciones de “Estudiantes y Docentes como Socios”<sup>92</sup>, se analizan y reflejan los resultados de las encuestas de los estudiantes y sus docentes en forma conjunta para

---

<sup>91</sup> *School Voice Report*, Traducción propia

<sup>92</sup> *Students and Teachers as Partners*, Traducción propia.

encarnar lo que podría llamarse “la sociedad de la voz conjunta”, es decir - el diálogo- que esperan inspirar en las escuelas.

Así, considerando estos valiosos antecedentes como referentes, se procede a poner el foco en “la voz de los alumnos”, y simultáneamente, intentar avanzar y abrir el diálogo entre las miradas y percepciones de los estudiantes en relación con las de sus docentes de esta institución educativa, sin intención de caer en generalizaciones.

## **8. 2. El reconocimiento desde la mirada de los estudiantes**

Para empezar, la pregunta ¿Creés que es importante que el profesor conozca el nombre de todos los alumnos? realizada a los estudiantes muestra que un 86% tiene una valoración claramente positiva en cuanto a la importancia de poder nombrar a los alumnos por su nombre. La respuesta “relativamente importante” no habría que subestimarla porque podría ser traducida como que de “alguna manera” y se lleva un 9% de las respuestas. Concretamente un 5 % no lo considera importante, y todos los alumnos contestaron esta pregunta, lo cual es un dato en sí mismo. En este sentido, al decir de Frigerio y Diker (2010b), llamar a alguien por su nombre provoca en el nombrado, un registro de escapar de “una orfandad total y definitiva en los instantes breves en los que una voz la convoca” (op.cit.: 14), nada más y nada menos.

“Poniendo en diálogo” a estudiantes y docentes, los alumnos concuerdan en destacar la importancia de que los profesores puedan nombrar a los alumnos por su nombre, coincidente con lo planteado por los profesores entrevistados. La pregunta centrada en saber si los alumnos conocen los nombres de los profesores<sup>93</sup>, trae resultados contundentes. Un 94% dice conocer los nombres “de muchos”, un 6% “de algunos”, y un 0% contesta “de pocos, de ninguno o Ns/Nc” lo cual es reflejo de una cultura institucional que habilita una forma de comunicación utilizando el nombre de pila o la palabra profesor/a.

---

<sup>93</sup> Ver Anexo IV, Cuadro 2 (Pregunta 2) como resultado de la pregunta aplicada a los estudiantes secundarios.

En cuanto a la pregunta, ¿creés que es importante que los profesores sepan algo de la historia personal de los alumnos y viceversa?<sup>94</sup>, muestra que un 31% de los alumnos tiene una valoración claramente positiva en cuanto a saber algo personal tanto de alumnos como de docentes. Por su parte, la respuesta “relativamente importante” se lleva un 45% del total, porcentaje que no puede ser subestimado y que amerita ser abarcado más en profundidad, pero que excede el trabajo de campo de este estudio, así como el hecho que un 24% de los estudiantes considera que “no es importante”. Del total de los encuestados, todos los alumnos contestaron esta pregunta. Este punto fue abordado en profundidad desde la mirada de los docentes, en relación a los alumnos, con opiniones diversas y fundamentos válidos desde las particulares perspectivas para ser considerados. No cabe duda que este tema merece ser observado y estudiado comprendiendo la complejidad de lo que implica, y el cuidado que se merece.

### **8.3. ¡Ganarse el reconocimiento del docente... a toda costa!**

La pregunta que se focaliza en las distintas maneras de ganarse el reconocimiento de los profesores por parte de los alumnos, la forma en que dicen ganarse este reconocimiento, y si además se sienten reconocidos en el aula, arroja respuestas sumamente sugestivas e inquietantes.

Los estudiantes nos describen multiplicidad de requisitos que parecieran ser necesarios para “ganarse el reconocimiento de los profesores”: participando con aportes o preguntas, prestando atención, mostrando interés, respetando al docente, siendo respetuoso y responsable, estudiando para las clase y las pruebas, ganándose la confianza, siendo educado y ayudando, no portándose mal, siendo cumplidor, entregando las cosas a tiempo, levantando la mano, escuchando, ‘chupando las medias’; y, haciendo una distinción de las más recurrentes; se recalcan principalmente “participación”, “prestar atención”, “mostrar interés” y “esfuerzo”, de la mano de un “trato respetuoso”. En este punto del recorrido, se aspira poner en diálogo esta enumeración de requisitos para la “reconocibilidad” por parte del alumno con el

---

<sup>94</sup> Ver Anexo IV, Cuadro 3 (Pregunta 3) como resultado de la pregunta aplicada a los estudiantes secundarios.

concepto de “alumno reconocible” utilizado por los docentes, en este caso por su condición de ‘destacado’.

Así, como fuera planteado por los docentes en el capítulo anterior, los estudiantes también distinguen la existencia de atributos para definir qué implica ser reconocido, ya sea de extrema visibilidad por su condición de ‘destacados’, que fuera recién descrito a modo introductorio, o por su condición de ‘excluidos’, que también intentaremos abordar.

Vale detenerse en algunas respuestas más personalizadas a cuestiones que fueron desarrolladas a lo largo del estudio. Un alumno de 3º Año, hace referencia a “demostrar interés” como condición para ser “reconocido”. Se podría decir que pareciera haber una relación entre las muestras de interés por parte de un alumno como posible camino a ser reconocido en el aula. En sus palabras: “Me gano el reconocimiento de los profesores trabajando y demostrando interés en la clase, no me siento reconocida porque este año no demostré interés hacia muchas materias”. De la misma manera, otros alumnos, hacen una distinción en cuanto a ser reconocidos en aquellas materias de mayor interés personal, a modo de ejemplo: “En las materias que más me interesan soy reconocido”. Es decir, que demostrar interés para ser reconocido y reflejar un interés genuino por parte del alumno no parecieran ir por el mismo carril. Asimismo, pareciera que a mayor interés genuino, mayor reconocimiento.

Se retoma una idea planeada en cuanto a la “atención” (Masschelein y Simons, 2014) y como uno de los grandes desafíos del docente hoy en el aula cuando las prácticas de comunicación entre los alumnos fomentan la “conexión” y la “desconexión” (Bauman, 2005) y que esta modalidad repercute en las distintas formas de desconexión (Antelo, 2012), preguntándonos ¿cómo concentrar la atención de los alumnos acostumbrados a manejar la simultaneidad de actividades?, ¿cómo concentrar la “atención” cuando viven en una “realidad virtual” cotidiana de “conexión-desconexión”? ¿Se pueden “crear atentos” al pensar la escuela como de “apertura al mundo”? Los alumnos pueden estar físicamente presentes, estar en silencio mirando al profesor “mostrando interés” para ganarse el reconocimiento de su profesor, y no estar genuinamente interesados.

En este sentido, la valiosa mirada de Simons y Masschelein (2014) focalizan en la importancia de la “atención” y el “interés” en la escuela, ¿cómo “crear atentos” al pensar la escuela actual como de “apertura al mundo”?

Una demostración matemática, una novela, un virus, un cromosoma, un bloque de madera o un motor: todas estas cosas se vuelven interesantes y significativas. Ese es el acontecimiento mágico de la escuela, ese movere -ese movimiento real- que no hay que remontar a una decisión, a una elección o a una motivación personal. Mientras la motivación es una especie de asunto personal y mental, el interés es siempre algo que está fuera de nosotros mismos, algo que nos toca y nos conmueve y nos impulsa a estudiar, a pensar y a practicar. Nos lleva fuera de nosotros mismos. La escuela se convierte en el espacio/tiempo del inter-esse, de eso que compartimos entre nosotros: el mundo en sí mismo. En ese momento, los estudiantes no son ya individuos con necesidades específicas que eligen dónde quieren invertir su tiempo y su energía; ellos se exponen al mundo y son invitados a interesarse en él. Es un momento en el que la verdadera comunicación es posible. Sin un mundo no hay interés ni atención (2014: 51).

Un alumno de 5º Año enumera con precisión y claridad todos los requisitos que considera necesarios para “ganarse el reconocimiento de los profesores” en forma cotidiana: Prestar atención, respeto, participación, no interrumpir, entregar a tiempo, autonomía y consistencia en las entregas. En sus palabras:

Me gano el reconocimiento de los profesores prestando atención en clase sin faltarle el respeto y respondiendo cuando hacen preguntas. No los interrumpo y no hago preguntas que otros alumnos ya hicieron. Sé que a los profesores también les gusta que entregue a tiempo y que no tengan que “perseguirme”, sino que demuestre independencia y consistencia.

Así, si cumple con todos estos requisitos identificados, se siente reconocido en el aula, que incluye establecer un circuito de confianza, y agrega: “me siento reconocido en el aula porque sé que los profesores confían en mí y tengo tranquilidad de que si algún día necesito pedirle algo o exceptuarme de alguna situación me van a dar la libertad de hacerlo por haber sido perseverante durante el curso”. Alumnos de 4º Año hacen su selección de requisitos: “Participar en clase, tener buena onda con el/la profesor/a, buenas notas, mantenerme activa en clase y portarme bien”; “Me gano el reconocimiento del profesor trabajando, esforzándome y haciendo las cosas bien. También, otra manera es mostrando interés”. Alumnos de 3º identifican lo siguiente: “Yo me lo gano participando en clase, preguntando y sacándome buenas notas. Trato de que me vean como un alumno bueno y no malo”; “Yo me lo gano por ser buena alumna y siempre aplicada, me siento reconocida en la aula con mis compañeros y los profesores”. El listado de cualidades y requisitos identificados por los alumnos en forma espontánea resulta significativo, apreciando esta distinción de buen y mal alumno.

Un estudiante de 3º Año destaca su esfuerzo por hacer sentir su presencia: “me esfuerzo con la actitud y hago sentir mi presencia preguntando”, una respuesta que nos

lleva a pensar en esta necesidad de hacer sentir su presencia, ¿podría referirse a su “existencia”? (Todorov, 2008), ¿a una necesidad de ser percibido en su “singularidad”? (Contreras, 2016). Un alumno de 5° Año también destaca la importancia de sentirse reconocido en su ser persona: “Trato de participar en clase, pero sobre todo, me trato de ganar el reconocimiento como persona, más que académico. Siento que me reconocen, pero no tanto como me gustaría”. Así, pareciera existir una distinción interesante por parte de estos alumnos destacando el valor del reconocimiento de la persona, por sobre lo académico.

Un estudiante de 5° Año hace referencia puntual a su percepción en cuanto a ganarse el reconocimiento de los profesores, e identifica que no lo logra demasiado en clase por no participar demasiado, pero lo logra a través de las evaluaciones. En sus palabras: “Mas o menos, no participo mucho en clase. Las pruebas hablan por mi”. Esta respuesta invita a considerar la evaluación como instancia de reconocimiento en el aula. Es posible establecer un ejercicio de reconocimiento a partir de las evaluaciones escritas, y en caso de ser necesario, “fortalecer la asociación entre el nombre y la cara” (Fischer, Frey y Quaglia, 2018: 27), inclusive en relación a las modalidades de retroalimentación tanto grupal como individual utilizadas por el profesor/a, temática abordada en profundidad en el capítulo anterior.

Un “alumno reconocible” por su personalidad es un tema ya planteado por los docentes en cuanto a la facilidad de conexión. Desde la mirada de varios alumnos, existe un registro de necesidad de activa participación en clase como garantía de reconocimiento: “Yo me lo gano por el esfuerzo que le dedico a la materia. Me gano el reconocimiento porque soy muy extrovertida y hablo mucho, de esa manera los profesores me reconocen fácilmente”.

Varios alumnos de 5° año dicen cumplir con requisitos básicos de reconocimiento, pero así y todo, no logran sentirse totalmente reconocidos: “Siendo educada y responsable. No me siento totalmente reconocida”; “Trato de participar en clase, pero sobre todo me trato de ganar el reconocimiento como persona, mas que académico. Siento que me reconocen, pero no tanto como me gustaría”; “Participando en la clase, haciendo lo que es pedido y no sentirse distante a él/ella son algunas maneras de ganarse el reconocimiento”; “En el aula me siento reconocido con algunos profesores más que con otros, tal vez porque me gustan más algunas materias que otras”.

Lo que lleva a preguntarnos, ¿el/la alumno/a se debe “ganar el reconocimiento” del profesor/a en el aula? ¿Qué pasa si como alumno/a se decide que no se quiere cumplir con los requisitos identificados? Lo que es más, ¿qué sucede con un/a alumno/a que no puede, por personalidad, timidez, o lo que fuera, cumplir con los requisitos necesarios para ser “reconocible”? ¿Se deja de existir en el aula? ¿Pasa el alumno/a a ser invisible? Una alumna de 3º Año, nos lleva a considerar estas preguntas al describir su percepción: “Al ser tímida y no participar en clase a veces me hace invisible. A veces te reconocen por tu participación, por eso no siempre soy reconocida. Pero todo depende del profesor”. Esta transparencia podría remontarnos al planteo de Zizek (1998), el sentido de la inconocibilidad absoluta; pero, en este caso no es por elección, y pareciera ser una falencia por parte de la alumna. No hace lo que tiene que hacer para ser “reconocible”, y se hace “invisible” al sistema. En palabras de los docentes en el capítulo anterior, sería un ejemplo de “los alumnos del medio...que no son nada”. Cabe preguntarse, ¿se hacen invisibles algunos alumnos por no participar? ¿podría ser por falta de talento? ¿Es el talento la condición para ser reconocidos?

Estas valiosas respuestas, tanto por parte del alumno de percibir “hacerse invisible” al no participar, como del docente en el capítulo anterior al referirse a “los alumnos del medio” que no son “reconocibles”, parecieran ser oportunas para ponerlas en diálogo. Para ello, amerita profundizar en un particular planteo de Sennett (2006) al retomar lo que se describiera inicialmente en el Capítulo 3: Contexto Social y Educativo. El autor plantea que los grandes fantasmas modernos son, por un lado, la “inutilidad” y, por el otro lado, la “invisibilidad”, es decir, volverse invisible por carencia de talento.

Precisamente, en *La corrosión del carácter*, en el apartado “Conocimiento y Poder”, plantea que “la formulación de la capacidad potencial nos devuelve a la relación entre talento y fantasma de la inutilidad” (2006: 107), y que “los que carecen de talento se vuelven invisibles”, sencillamente desaparecen de la vista de instituciones que en forma encubierta juzgan la capacidad más que el resultado real. Así, las organizaciones parecieran repetir lo ya experimentado anteriormente por las personas en la vida escolar. En la escuela, “los jóvenes a los que se considera desprovistos de talento no sobresalen como individuos con características propias, sino que se convierten en cuerpo colectivo, en masa” (109), ¿Este “cuerpo colectivo, en masa” de Sennett (2006), no serían aquellos

mismos “alumnos del medio” que no son “reconocibles”? ¿Son acaso “invisibles” al sistema?

Volviendo al recorrido inicial en cuanto a los requisitos que parecieran ser necesarios para “ganarse el reconocimiento de los profesores”, los aspectos a considerar en cuanto al reconocimiento del alumno parecieran estar centrados en comportamiento que implica portarse bien (mostrar respeto, ganarse la confianza) y participación (prestar atención, mostrar interés); y a su vez, rendimiento (esfuerzo, cumplir, ser responsable). En general, los distintos grupos de alumnos describen que se lo ganan poniendo atención en ambos aspectos, con sus respectivos requisitos, no se puede descuidar ni uno ni el otro para ganarse este reconocimiento de sus profesores.

Nos quedamos con varias inquietudes a considerar desde “la voz de los alumnos”: los requisitos de “reconocibilidad” identificados, la posibilidad de un registro de “invisibilidad” y la contundencia en cuanto a la respuesta de muchos que ser reconocidos “depende del profesor”: “No me siento tan reconocido pero todo depende del profesor”; o “me siento reconocido por algunos profesores y por otros no”; o directamente, “no me siento reconocido”.

Antes de finalizar, este interesante y variado descriptivo nos hace detener la mirada en el reconocimiento desde un lugar de visibilidad, en este caso por disruptivos o mala conducta, o por mal alumno, lugares que traen una densa carga de “etiquetamiento” de muchos años, por lo general en la escuela, que nos remontan a Fraser. A modo de ejemplo, algunas respuestas de los diferentes grupos al respecto: “Yo comportándome mal y así llamo la atención de ellos. Me siento reconocido, siempre saben quien soy por mi mal comportamiento”; “Hay distintas maneras de ganarse el reconocimiento, y no soy muy querido por mis profesores porque soy muy inquieto”; “Me lo gano o por mala fama o por no venir a clase, y también por chamuyo (...)”. En definitiva, cabe preguntarse: ¿es preferible ser reconocido por algo que ser invisible a los ojos de los profesores y compañeros?

Todorov (2008) nos contestaría que los alumnos eligen ser reconocidos como trasgresores de normas y reglas, o como mal alumno, lo que llama “un reconocimiento de sustitución”, como respuesta a un fracaso, o reiterados fracasos de un reclamo de reconocimiento, que provoca una verdadera reorientación, un cambio de nivel, y no

ocasiona una transformación de método. En palabras del autor, “en lugar del reconocimiento oficial, es posible obtener otro, que consagra la transgresión de la regla común” (op.cit.: 140). Los alumnos buscan llamar la atención de su maestro/profesor siendo valorados en la clase, y si no lo logran, y se sabe que esa vía les es absolutamente inaccesible, entonces se les abre otra posibilidad, que les permite llamar la atención de su docentes y compañeros; siendo inquieto, teniendo mala fama, o mal comportamiento, o no yendo a clase.

Estas respuestas de los alumnos, y el valioso aporte de Todorov (2008), nos obliga a pensar sobre el “mal alumno”, el que se porta mal, que tiene mala fama, que no viene a clase... y su lugar en la vida escolar. Nuevamente, surge pensar el lugar de la “diferencia” (Skliar, 2014) en la escuela, la distinción entre lo “normal” y lo “anormal” (Skliar, 2005), y que “esta anormalidad es la que crea problemas, es la diferencia que me problematiza, que me pone en cuestión” (Perez de Lara, 2001).

En este apartado, Pennac (2008) nos insta a reflexionar sobre el lugar de los ‘malos alumnos’ en la escuela:

Nuestros 'malos alumnos' (de los que se dice que no tienen porvenir) nunca van solos a la escuela. Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renunciadas acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestas en la mochila. En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada. Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de un adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instarlos en un presente rigurosamente indicativo. Naturalmente, el beneficio será provisional, la cebolla se recompondrá a la salida y sin duda mañana habrá que empezar de nuevo. Pero enseñar es eso: volver a empezar hasta nuestra necesaria desaparición como profesor (op.cit.: 52).

Inspira a preguntarse, ¿cómo hacer para “disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instarlos en un presente” que les resulte absolutamente significativo? El sistema escolar pareciera estar construido para reconocer solamente lo que se destaca según índices de normalidad y anormalidad, sin lugar para la diferencia. ¿Es posible correrse de esos lugares? ¿Hay lugar para el reconocimiento de “los del medio...que no son nada”?, ¿para tantos jóvenes considerados como desprovistos de talento, que no sobresalen como individuos con características propias, convertidos en “cuerpo colectivo, en masa” (Sennett, 2006:109) en la escuela?

#### 8. 4. La “reconocibilidad” del rol del alumno

La pregunta, ¿Qué crees vos que valoran los profesores de tu rol como alumno?, nos lleva a respuestas sumamente variadas. Para empezar, resulta interesante la respuesta de un alumno de 4° Año sobre la desvaloración del rol por parte del docente, no entendiendo las implicancias de ser alumno, al decir: “Yo creo que ellos no valoran nuestro rol. Se creen que es fácil, que somos tontos si no hacemos todo lo que nos piden”. También se resalta el tema notas y ser un alumno ejemplar para ser valorado: “Lo único que creo que valoran los profesores es tu educación al cómo tratarlos y tus notas. Si sos un alumno ejemplar o no”. Participar, respetar, atender, obedecer y cumplir. En palabras de un alumno, la obediencia pareciera ser garantía de valoración: “Creo que mis profesores valoran mucho mi rol como alumno personalmente porque pertenezco a la minoría que muestra interés en la materia al obedecer todo lo que nos pide que hagamos”. Cuanta obediencia como valor sobrevaluado, ¿es la obediencia requisito para reconocer a los alumnos?

Se plantea que los profesores consideran alguna característica del alumno, lo cual es un aliciente, no del rol en sí mismo: “Yo creo que los profesores toman en cuenta a cada alumno por algunas características mas que en un rol. Si pasan por 50 alumnos por año, uno no puede esperar que los profesores se acuerden de todo”.

Algunos alumnos, de los distintos años, dicen sentirse valorados, otros no demasiado, y nuevamente, que depende del profesor: “Depende del profesor, hay algunos que te valoran como alumno y otros como máquinas, que no tienen vida personal”. Asimismo, que depende de ciertas actitudes por parte del alumno, por ejemplo, el compromiso con la materia y portarse bien hacen a condiciones de valoración: “Depende, si me comprometo con la materia me valoran, y si no hago esto, pero me porto bien también”; “Que estés callado y siempre atento, y que no molestes en clase”. Se valora también la facilidad de entender y que al alumno le vaya bien: “Valoran mi facilidad de entender rápido y de que me vaya bien”. Y se cuestiona qué se valora en caso de no prestar atención y hacer lo que se les pide: “Cuando presto atención y hago las cosas que me piden. Creo que valoran las ganas de aprender y la motivación que le pongo. Pero cuando no hago esas cosas, no se que valorar de mí”.

Desde lo estrictamente pedagógico, o que hace al aprendizaje por parte de los alumnos, coinciden en destacar ciertos atributos en forma recurrente, principalmente el esfuerzo y el estudio, el interés por la materia, el trabajo y la dedicación al estudio, la participación, rendimiento y el compromiso a la materia, el comportamiento, responsabilidad y organización, las ganas de aprender. En palabras de alumnos de los distintos grupos: “Buen rendimiento y buenos aportes a veces a la clase”; “Los profesores valoran el esfuerzo y las ganas que tenga uno de aprender”; “Que trabajo, colaboro con sus consignas”. Prestar atención y saber reconocer un momento serio: “Yo creo que valoran que presto atención y sé reconocer un momento serio. Creo que valoran también una buena actitud, la cual creo que tengo”; “La responsabilidad que tengo hacia todas las materias”; “Que no hable y sienta interés por la materia”.

En lo que implica a la relación vincular, los alumnos dicen que los profesores valoran que los alumnos sean educados y no faltarle el respeto, respeto en la clase: “Algunos valoran a los alumnos”; “Valoran que soy muy alegre y pocas veces estoy mal”; “Los profesores valoran que un alumno sea respetuoso y que tenga una buena conducta”; “Creo que valoran muchísimo el ser respetuosa con ellos y con mis compañeros y también el interés en la materia (esfuerzo)”; “Creo que valoran el trato, es decir, una buena relación, educado y el desempeño claro, si bien esto no es lo más importante”. Aparece el respeto mutuo y la ayuda a compañeros como valor, ser solidario: “El respeto mutuo, que estudies para las pruebas y que ayudes a tus compañeros”. Se destaca también la honestidad, la perseverancia, ser trabajador, y que escuchen las ideas de los alumnos: “Siento que valora mi sinceridad y lo bueno que soy”; “Mis ideas. Que las escuchen y después me den su propia opinión”.

Vale detenerse en una distinción hecha en relación a los profesores importantes, con los cuales se presta atención y se pone mayor interés: “Hay algunos profesores/as con los que yo presto mucha atención, más interés, porque son importantes”; “Prestando atención y participando mostrando interés por la materia, creo que para ellos eso es muy importante”. Estas respuestas incitan a preguntarnos que hace a un profesor más importante que a otros para prestar más atención y poner más interés de su parte, ¿en qué reside esa importancia?

### 8. 5. Atributos del “profesor valorado”

En relación a la pregunta ¿Y qué valorás vos de tus profesores?, lo que atañe a lo estrictamente pedagógico, es decir al aprendizaje, los alumnos de los distintos años valoran por sobre todas las cosas, la forma de explicar de sus profesores y la paciencia, es decir, “que tengan paciencia y expliquen bien los temas”, “que cuando uno no entiende, le expliquen una vez más”, “si hacen entretenida su materia”. El explicar con claridad también conlleva escuchar atentamente: “Yo valoro el escuchar de los profesores, al explicar claramente”; y el hecho de explicar cuando no se entiende y con buena onda: “Valoro que me expliquen cuando no entiendo y que sean buena onda”.

Asimismo, y de igual manera, valoran que a los profesores les importe que los alumnos aprendan, acompañado de sus ganas de explicar, las veces que sea necesario, que también implica tiempo, dedicación y paciencia: “Yo valoro cuando les interesa que vos aprendas, y te ayudan”; “Valoro que le importen los alumnos y que los ayuden a aprender”; “valoro de ellos su capacidad de saber explicar y hacer entender a todos los alumnos lo que explica”; “Valoro que me expliquen todo y me entiendan”; “Valoro cuando se preocupan por el estado de los alumnos y cuando explican y explican”; “Yo de ellos valoro su tiempo y dedicación y sus ganas de explicar y volver a enseñar las cosas... que expliquen hasta que entiendas”; “Yo valoro de los profesores la paciencia que tienen”; “Valoro ganas de enseñar, de ayudar, de entender a sus alumnos”; “Valoro que los profesores me expliquen hasta que entienda y que se preocupen por cada alumno”; “Los valoro por el esfuerzo y trabajo que hacen por nosotros”; “En algunos, valoro las ganas y el esfuerzo de enseñarnos algo”. Los atributos que especialmente valoran los alumnos de sus profesores, focalizados en su aprendizaje, son la paciencia y que sepa explicar con claridad, que explique hasta que entiendan, que tenga ganas de enseñar, que quiera que los alumnos aprendan, que entienda a los alumnos, que los escuche y “que sean buena onda”. Explicar cuando no se entiende con “buena onda”.

Un alumno de 5º Año destaca la “organización” como punto de partida para un aprendizaje eficaz:

Lo que más valoro de los profesores es la organización, creo que es la base para poder aprender más eficazmente. Necesito que me expliquen de una manera clara, y que vean un tema a la vez para después poder saber qué entra exactamente en la prueba. También valoro que después de cada teórico nos den ejercitación con ejemplos desarrollados.

Asimismo, alumnos de 4ºAño hacen referencia a la “pasión” y “vocación” necesarios para ejercer la docencia: “Yo valoro de mis profesores su vocación, el esfuerzo que ponen para que aprendamos y entendamos, y la pasión con la que enseñan su materia en general”; a su “devoción” y a “no ser corrompido” desde el rol: “Yo valoro su devoción a la materia y al enseñar, el no ser corrompido por su autoridad y consideración”; a que el alumno entienda y no sea perjudicado: “Valoro que se preocupen por que uno entienda las clases y que no intenten perjudicar al alumno”. Alumnos de 3ºAño destacan la “personalidad” y sus “enseñanzas” como valoración a un ejercicio de autoridad: “Lo que mas valoro en un profesor es su personalidad y cómo la puede expresar para llevar a cabo su materia”; “Yo valoro sus enseñanzas a lo largo de todo el año”.

En cuanto a la enseñanza como concepto más amplio, varios alumnos valoran que los profesores enseñen, y tengan conocimiento de su materia, los ven como portadores de conocimiento para prepararlos para el futuro: “Yo valoro que enseñan y nos preparan para “el futuro”; “Yo valoro de ellos su dedicación. Te vienen a enseñar cosas que son muy importantes en el futuro”. Las respuestas refuerzan el foco de la enseñanza como valor, y puntualmente una preparación para el futuro, como portadores de un conocimiento para su vida futura.

En lo que hace a la relación vincular, valoran aspectos que parecieran ir más allá de lo estrictamente instructivo, valoran sobremanera que se los entienda y se los escuche: “Valoro que nos entiendan y escuchen si tenemos problemas, que entienden al alumno si es que le pasó algo”; “que la clase esta formada por todos, es un ida y vuelta”; “de ellos valoro todo: desde las veces que demuestran interés en el alumno, en conocerlo, ayudarlo”; “que sean respetuosos y que no tengan preferencias”; “Valoro su actitud para no solo entender problemas escolares (materias, notas...) sino extraescolares que influyen en las materias (problemas personales)”; “valoro de ellos que algunos tienen una gran capacidad de escucha mientras otros realmente no la tienen”.

La escucha en relación con la valoración por lo que se piensa o dice son planteos recurrentes: “Valoro que me escuchen cuando tengo algo que decir”; “Yo creo que valoran mi forma de pensar”; así como también las chances y dar oportunidades: “Yo valoro las chances y la dedicación hacia mi”; “Escucharnos y a veces dar oportunidades”; “Valoro que me escuchen y me dejen participar”. Estas respuestas mos

recuerdan los planteos de Feldman, en cuanto al valor de la palabra de los estudiantes, y de (Steindl- Rast, 2013; Contreras, 2016) en relación a la escucha. El reclamo de la escucha por parte de los alumnos ya lleva años de reclamo (Diker, 2007).

La confianza como valor tiene un lugar muy destacado: “Yo valoro cuando hay confianza y puedes llevarte bien pero sin faltar al respeto”; “Lo que yo valoro de mis profesores es que confíen en mí”; “Valoro que me apoyen y que me inspiren y que me quieran”, y que sean buenas personas: “Yo valoro que los profesores sean buenas personas”. Coincidente con el planteo de Cornu (1999), los alumnos marcan el “doble aspecto de la confianza”: “no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula con el adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño. Se trata de considerar y comprender este doble aspecto de la confianza” (op.cit.: 19), este “estar en confianza (Brailovsky, 2019), que esté en el interior de la escuela, en el interior de todo vínculo relacional (Montserrat, 2012).

Es recurrente la valoración por parte del alumno cuando el profesor no viene tan solo a cumplir su trabajo, que implicaría estar más a disposición, inclusive con posibilidad de ajustar su agenda: “Que sean atentos al alumno y estén a disposición”; “Valoro cuando son amigables y no vienen a cumplir su trabajo”; “Que ayuden y estén dispuestos a ajustar su agenda para nosotros”. La disponibilidad como valor.

En relación a la autonomía, un alumno de 5º Año cuestiona la intención real de una formación real hacia la autonomía: “Los profesores valoran la obediencia de los alumnos, no tanto la capacidad de manejarse y arreglarse solo, sino que cumpla con las expectativas”. Tanto obediencia pareciera distanciarse a pasos agigantados de la autonomía tan apreciada por Sennett (2003), quien plantea que “una escuela concibe la autonomía como proceso de transformación de la necesidad en deseo. (...) La recompensa por transformar la necesidad en deseo es el respeto por uno mismo” (op.cit.: 127). ¿Y donde está el lugar para el deseo y el respeto por uno mismo con tanta obediencia? ¿Qué lugar tiene una formación real hacia la autonomía? Para empezar, amerita mirar con profundidad lo planteado en el capítulo anterior en relación a la mirada sobre sí mismos por parte de los docentes. Considerando que el camino hacia la propia autonomía se encuentra cada vez más minado de contradicciones (Bauman, 2007), estando la autonomía y la libertad en un estado de riesgo permanente, ¿puede un docente formar hacia la autonomía de un otro a su cargo cuando la propia está en jaque?

Alumnos de 3ºAño hacen referencia a la comprensión por parte del docente de entender la vida más allá de lo escolar: “Valoro si entienden que la vida no es todo colegio y que la vida personal puede afectar los resultados, al igual que las actividades fuera del colegio”; “valoro mucho cuando piensan más allá de su materia, que tengan en cuenta que cursás muchas otras materias y actividades fuera del colegio”.

El entusiasmo, la generosidad y la buena onda, el sentido del humor, son valores agregados que ayudan en el cotidiano escolar: “Yo valoro que sean generosas y buena onda, que hagan clases divertidas”; “Valoro mucho que vengan a la clase con buena onda para enseñar”; “Valoro el entusiasmo”; “Valoro el reconocimiento, la actitud hacia la clase, y si hace chistes y sonrío”; “Yo de mis profesores valoro su sinceridad, y qué tan buenas personas son”. Al decir de Montserrat (2012), destaca el sentido del humor como la habilidad para reírse con otros y hasta de él mismo.

El dominio del idioma inglés en esta institución es especialmente valorado, así como el interés genuino en caso de un problema personal: “Lo que valoro de mis profesores es que hablen muy bien en inglés y que si hay un tema personal de un alumno que esta mal por un tema familiar lo ayuden a que pueda seguir”.

Se valora la comprensión, la forma de explicar, es decir, la claridad en las explicaciones y no ir demasiado rápido, y el interés por los alumnos: “Yo valoro de mis profesores que sean claros y que no vayan muy rápido. También que ayuden al alumno”. Se valora la predisposición para ayudar y dar oportunidades: “Yo valoro mucho que me ayuden cuando lo necesito”; “Yo valoro que se predisponen a ayudar”; “Valoro que me ayuden y que me entiendan, y que sepan darme oportunidades”; “Yo valoro que sean firmes cuando es necesario pero relajados”; “Que sean pacientes y estén siempre dispuestos a escuchar los problemas”; “Que sean justos y respetuosos”. Nuevamente, la disponibilidad y predisposición a ayudar por parte del docente como valor.

Llama la atención que conclusiones de la investigación de Diker (2007), desde la perspectiva de los alumnos, tienen mucho en común con las últimas respuestas de este estudio. Recordando algunas ideas, “los alumnos no piden respuestas, piden escucha; los alumnos no piden resultados, piden oportunidad; los alumnos reconocen el deseo y la voluntad en sus profesores, y los respetan por ello” (op.cit.: 7).

## 8. 6. Reconocer y recrear las formas de autoridad en la actualidad

Greco (2011) nos aporta esperanza al decir que “nos vemos ante el desafío de reconocer y leer las nuevas condiciones, comprender nuestro tiempo y recrear formas de autoridad acordes con él. Lo peor que puede ocurrir es naturalizar una sola forma de autoridad, creer que aquella es la única, y que, si se halla perdida, ninguna puede tener lugar ya” (op.cit.:43).

En este sentido, en cuanto a la pregunta: ¿Qué significa para vos reconocer a un docente como autoridad?, la voz de los estudiantes nos describen multiplicidad de condiciones y atributos que parecieran ser necesarios por parte del profesor para ser reconocidos como autoridad por los alumnos. Para empezar, la mayoría coincide en destacar ciertas actitudes cruciales centradas alrededor del respeto como valor: hablarle con respecto, tenerle respeto y no faltarle el respeto: “Ser respetuoso, con el profesor, no faltar el respeto”. Aparece en forma casi simultánea la idea del “respeto mutuo”, es decir, el respeto al profesor pareciera venir junto con el respeto al alumno por parte del docente. En palabras de alumnos de 4º Año: “Que ellos me respeten a mí, para ganarse mi respeto, igual los respeto (...)”; “Que me respete como yo lo respeto, así hay respeto mutuo entre los dos (...)”; “El respeto es algo que nos debemos tener unos a otros. De la misma forma que yo lo respeto, el/ella me debe respetar a mí”. Este aspecto es claramente identificado en el estudio de Montserrat (2012) quien afirma: “El respeto y el reconocimiento aparecen vinculados íntimamente: sólo si el profesor respeta a los alumnos en su rol de aprendices y miembros de la jerarquía escolar, y los sostiene en este lugar, podrá ser entonces reconocido como autoridad por sus alumnos” (op.cit.:3).

En el Capítulo anterior, los docentes entrevistados también identifican el respeto como condición de un adecuado funcionamiento de aula, la base de la convivencia escolar, y remarcan que “no puede haber una falta de respeto”, así de contundente. Los docentes concuerdan en destacar que el respeto viene ante todo, con lo cual los alumnos parecen coincidir, pero agregando en forma simultánea la idea del “respeto mutuo”, es decir, se plantea que el respeto al profesor debiera venir junto con el respeto al alumno, uno no puede darse sin el otro, debieran co-existir en el cotidiano escolar.

El respeto pareciera ser una primera condición en lo que hace al reconocimiento del ejercicio de autoridad, como anticipara Diker (2007): ésta “no es tal sino cuando se la reconoce como tal. El respeto es la condición efectiva de una autoridad que es, a causa de su respetabilidad, la única razón de ser de toda obediencia respetuosa” (Tassin, 2003:160 en Diker, 2007). Por su parte, el estudio de Aleu (2008) centrado en las concepciones de autoridad que tienen los estudiantes en su interacción con sus docentes, describen la necesidad de establecer un vínculo que se asiente sobre la base de la reciprocidad, tanto a través de la confianza como a través del respeto mutuo. En este estudio, el “respeto mutuo” es una idea fuertemente recurrente entre los alumnos como condición, coincidente con el estudio de Aleu (2008); así como la importancia de la confianza en las relaciones vinculares planteada por Cornu (1999), la idea de poder confiar en los profesores, al decir de Montserrat (2012).

Focalizando en la idea crucial planteada por Pierella (2015), y partiendo de interpretar a la autoridad como una relación entre posiciones desiguales, esta puede sostenerse como tal en la medida en que esté basada en el “reconocimiento recíproco” entre las partes: “la necesidad de reconocimiento recíproco inherente a la autoridad” (2014b: 184). Los jóvenes universitarios refieren a la idea de reciprocidad que implica la pretensión de recibir algo a cambio de la delegación de autoridad: “respeto, atención, reconocimiento, confianza, derechos. Respeto al profesor si éste me respeta, lo reconozco simbólicamente y en consecuencia le otorgo autoridad si el reconocimiento es recíproco” (2015:7). A su vez, “la voz de los alumnos” en este estudio coinciden en remarcar, en sus propias palabras, ideas en común que se desarrollan a continuación.

En este punto, Aleu (2008) agrega que, según los estudiantes, la operación de elegir o decidir dar autoridad a alguien se produce sólo cuando esa persona ya ha sido reconocida previamente como autoridad, es decir, se plantea que la elección es posterior al acto de reconocimiento y por lo tanto posterior a ser considerado como autoridad.

En este sentido, podría plantearse que el “respeto” pareciera ser una condición anterior a la “obediencia”, es decir, se obedece a quien se respeta, en palabras de un alumno: “Respetarlo, obedecer cuando pidan silencio, pero es importante que nos respeten a nosotros también”. Respeto, obediencia, marcar tiempos de disfrute y de trabajo, tiempos de atención: “Que el docente se haga respetar, eso no quiere decir que los alumnos le tengan miedo, quiere decir que los alumnos lo respeten y obedezcan.

Tiene que marcar los tiempos para reír, intercambiar palabras y trabajar. Tiene que ser recto a la hora de trabajar, pero buena onda, alguien con quien se puede hablar tranquilamente”. Asimismo, se plantea que respetar a un profesor implica prestar atención: “Reconocer a un profesor como autoridad es no faltarle el respeto, y prestar atención”.

En este punto de la obediencia, Arendt (2003) nos recuerda que la autoridad siempre demanda “obediencia” y por este motivo es corriente que se la confunda con cierta forma de poder o de violencia. Sin embargo, la autoridad excluye el uso de medios externos de coacción, ya que precisamente se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa. De esa manera, autoridad y poder “no son equivalentes” y de hecho, son excluyentes (op.cit.: 147).

En este sentido, vale detenernos en la mirada de los alumnos sobre el uso del grito en cuanto a un ejercicio de autoridad para poner orden en el aula. Sus opiniones al respecto son contundentes: “Los profesores que no gritan para explicar bien, los reconozco como autoridad”; “Que sea paciente, que no grite pero que pueda mantener la clase en orden, que tenga seguridad cuando explica y que nos trate de la misma manera que espero ser tratado”; “Cuando son capaces de callar a algunos con una simple mirada”; “Para que un docente tenga autoridad la clase tiene que ser calma, y tiene que haber respeto en ella”; “Su actitud, su forma de ser, como trata a los alumnos”; “Que sea amable y que nos entienda y tenga paciencia”; “Su forma de ser con los alumnos, el respeto que los alumnos muestran hacia él o ella. Por su forma de controlar si la clase está fuera de control”. Así, podría afirmarse que el grito no es una condición reconocida en el ejercicio de autoridad, muy por el contrario, se respeta y valora la calma, la paciencia, el uso de la mirada por parte del docente, para mantener la clase en orden.

Podría deducirse con las respuestas de los alumnos que el reconocimiento de la autoridad se valida desde un respeto genuino que se diferencia de formas inapropiadas, por ejemplo, aquella que carga con un agregado de miedo, o de abuso de poder en su ejercicio: “Yo reconozco a un profesor que sea amable y respetuoso pero que tenga sus límites e imponga respeto. También que tenga sentido del humor pero que cuando se pone serio sepa controlar a los alumnos”; “Un docente tiene que poner autoridad para que la clase funcione pero no tendría que aprovecharse de ella porque lo lleva a un mal camino donde lo empiezan a odiar. Y si no pone nada de autoridad, cada uno hace lo

que quiere. Lo mejor es llevarse bien con el docente, que sea alguien al que se le pueda hablar pero también hay que reconocer que él es la persona que ejerce la autoridad”; “Reconocerlo como autoridad sería ver a un docente que impone reglas, pero que no es el hombre mas estricto del mundo. Sino que pare una pelea y celebre un chiste”.

Los alumnos, de diversas maneras, destacan el lugar de la personalidad del profesor/a para ser reconocido como autoridad: “Por su carácter imponente”; “Cuando no hablás porque sabés como es su personalidad y le tenés respeto”; “Su actitud, su forma de ser, como trata a los alumnos”. Pareciera provenir del profesor/a en su carácter de ejecutor de una “*performance*” (Fanfani, 2009; Pierella, 2014), como ya se planteara, y que, desde la perspectiva de los alumnos, incluye diversidad de atributos: ser un referente; demostrar conocimiento sobre lo que enseña; saber explicar y disipar dudas, es decir, saber enseñar; tener una mirada objetiva sobre sus alumnos; ser enérgico; reflejar preocupación y pasión, es decir, una fuerte devoción por su materia y compromiso por el aprendizaje; y además, atributos de coherencia, madurez, justicia, paciencia, empatía, “buena onda”, amabilidad en el trato, firmeza y flexibilidad, y sentido del humor. Como fuera inicialmente recalcado se empieza por reconocer una autoridad que se asiente sobre la base de una reciprocidad, tanto en el respeto mutuo como la confianza mutua, que es consecuentemente obedecido, manteniendo el orden.

Esta enumeración de atributos por parte del docente pareciera tener puntos de coincidencia con el planteo de Pierella (2015) quien afirma que los estudiantes universitarios asignan autoridad a aquellos docentes que no sólo plantean un saber acerca de la disciplina, sino un saber sobre la enseñanza. En este sentido, recuerdan especialmente a aquellos profesores que “saben y saben enseñar”. Así, en sintonía con este estudio en el Nivel Universitario, como ya se identificara en la pregunta anterior, tener conocimiento de su materia y saber enseñar es otro punto crucial a considerar en este agrupamiento de ideas centrales como reflejo de la voz de los alumnos, en el Nivel Secundario, en esta escuela.

Alumnos de los distintos grupos detallan algunos aspectos de su personalidad con estas palabras: “Respeto hacia el alumnado, buen trato. Devoción a la materia, busca enseñar y tratan de ayudar. Rigidez con tintes de flexibilidad. Todo esto hace que sean profesores a los que no se les puede reprochar nada y en eso yace su autoridad, en su coherencia”; “Que pueda mantener el orden de las clases. Que sea capaz de explicar las

cosas las veces necesarias para que el alumnado entienda. Que tenga una mirada objetiva del alumno sin importar que digan los demás docentes”; “Respetar sus decisiones y elecciones y cuando dicen algo que impacta a la verdad que uno sostiene de sí mismo, no descartar inmediatamente. Tiene que tener el respeto propio y de los demás para poner límites y debe mantenerse con energía y paciencia”; “En mi opinión, tiene que poder controlar a sus alumnos, poder imponer orden si es necesario. Cumplir con las cosas que nos dice, o sea que sus alumnos sepan que tienen que hacer las cosas que les pide porque sino hay una consecuencia (ej. Mala nota). Que nos pueda entender, y que se note que sabe mucho sobre su materia”; “Muy bueno, buena onda, de buen humor”. Algunos atributos identificados: respeto... propio y ajeno, buen trato, devoción, coherencia, orden, capacidad de explicar, objetividad, límites, energía, paciencia, comprensión, conocimiento, buena onda, buen humor...

Así, retomando conclusiones valiosas de Pierella (2015) pareciera haber un “reclamo de figuras que estén ‘a la altura de las circunstancias’. Es decir, que enseñen, que expliquen, que se hagan cargo de tomar decisiones, que se sientan a gusto con lo que hacen.(...) Aquello que sucumbe en estos casos, en consecuencia, es la necesidad de admiración del otro, como ingrediente fundamental de ese vínculo entre autoridad y reconocimiento” (op.cit.:7).

Varios alumnos definen lo que podríamos llamar la “la autoridad como ley”, que de alguna manera nos remonta a la concepción de “autoridad de origen” (Narodowski, 1994) inicialmente planteada, enraizada en una legitimidad moral o política. Utilizando palabras de alumnos de 4 °Año, a modo de ejemplo: “Significa que él/ella es ‘la ley’ y como deben dar una clase o una materia el resto debe adaptarse a ello, que no necesita del grito para callar y que sus clases no estén descontroladas”; “Que por ejemplo, cuando entra a la clase todos callan y se alistan para la clase, no se sigue en recreo”; “Que tenga autoridad, te rete cuando deba y te ayude cuando necesites”; “Cuando no hablo porque sabes como es su personalidad y le tenés respeto”; “Respetarlo, que imponga sus reglas y que sepa hacerse respetar y que castigue las faltas de respeto”; “Respetarlo. Que se haga respetar pero que no sea un extremo”.

Nuevamente, aparece una clara diferenciación por parte de los alumnos en cuanto al reconocimiento de este ejercicio de autoridad, y que depende de cada docente: “Depende del docente. Hay algunos que no imponen mucha autoridad (no me callo

pero no digo malas palabras) y la mayoría imponen mucha y estamos callados y sentados”. En este sentido, algunos alumnos hablan sobre la pérdida de autoridad: “Siento que la autoridad se esta perdiendo cada vez más y yo los veo como las personas que me dan clase y me ayudan (a veces y depende quién)”; “Algunos no tienen tanta autoridad”, inclusive algún alumno que afirma no reconocer a los docentes como autoridad: “No los reconozco como autoridad”; “Yo respeto a un profesor que viene a enseñar, pero hay algunos profesores que no tengo respeto”, es decir que pareciera ser validado entre los alumnos el respeto hacia un profesor que viene a enseñar.

La coherencia entre palabras y acciones pareciera hacer la diferencia en cuanto a un buen ejercicio de autoridad: “Cuando una maestra no tiene autoridad es cuando nunca hace las cosas que dice que va hacer. Cuando tiene autoridad, lo que dice lo hace, son generalmente materias difíciles en las que hay que prestar mucha atención”. Asimismo, resulta interesante la distinción hecha por un alumno entre el ejercicio de autoridad y ser un buen maestro. Desde su mirada, ejercer una autoridad implica ser estricto, ser buen maestro implica saber enseñar: “Los docentes tienen autoridad cuando son estrictos pero buenos maestros que saben explicar y que sea una materia divertida”.

Estas respuestas nos llevan a retomar lo que fuera planteado por Arendt (2003), al decir que el problema en las sociedades modernas es el de la crisis de autoridad: “La autoridad se ha esfumado del mundo moderno. (...) La propia palabra está ensombrecida por la controversia y la confusión” (op.cit.: 145); y de Renaut (2004) quien diagnostica la muerte de la autoridad de padres y maestros: “La autoridad se ha evaporado, el maestro y el alumno se han convertido en dos iguales” (op.cit.: 71). Frente a este panorama confuso y ensombrecido, los alumnos parecieran valorar un ejercicio de autoridad docente bien entendido, con los atributos claramente identificados.

Se focalizan en un pedido de enseñanza y de interés por el aprendizaje de los alumnos, de coherencia entre palabras y acciones, de respeto mutuo, de orden y actitud de mando, y de atención. Estos atributos legitiman la autoridad y traen orden al aula para embarcarse en lo que hace a la enseñanza y al aprendizaje.

Alumnos de los distintos grupos etarios hacen referencia a un lugar de superioridad, un rol superior, de persona mayor, de adulto responsable de educar, de adulto mayor con más conocimiento. En palabras textuales de los alumnos:

“Reconozco la autoridad de un profesor cuando tienen una mirada dominante y están convencidos de que tienen superioridad”; “Obedecerlos en todo lo que digan y tratarlos como ‘usted’”; “Alguien más grande que yo y lo respeto”; “Significa respetarlo, obedecerlo, hacer silencio cuando el docente habla. Es alguien mayor con más conocimiento y más experiencia y por lo tanto merece sumo respeto”; “Para mi reconocer a un docente como autoridad es aceptar que está para educarnos, con todos los valores que esto implica. Creo que un docente tiene que ser empático, pero hasta cierto punto. Tiene que ser firme, para lograr que el alumno se interese y colabore con la materia”. Como plantea Diker (2007), “los alumnos reconocen el deseo y la voluntad en sus profesores y los respetan por ello” (op.cit.:7).

En cuanto a este lugar de superioridad, de un rol superior, planteado por los alumnos, y siguiendo a Aleu (2008) en su análisis de Preterossi, se desprende que la autoridad porta en sí misma un plus de sentido, un excedente que lleva la idea de acrecentar, de valorizar, de ofrecer un sostén y generar confianza en ello, pero que al mismo tiempo remite a una fuerza ulterior (una fuerza superior de origen no humano) de dar inicio, de fundar, nunca del todo constituido o determinable (op.cit.: 7).

En relación al rol de adulto responsable, de rol superior, son varios los alumnos, principalmente de 3º Año, que marcan que los profesores no son tus amigos: “Para mí significa tratarlo como adulto ya que es el responsable y no como mi amigo/a”; “Que hay que respetarlo, porque vos no le podés hablar a un docente como le hablás a tus amigos”; “Es saber que tiene un rol superior, que no es un amigo o familiar. Este debe marcar una distancia para lograr ser respetado”; “No faltarle al respeto, hay que medir la forma en que la hablamos, hay que darse cuenta que no es un amigo”.

Este planteo coincide con el de los docentes del capítulo anterior, una idea común, de varios profesores, quienes plantean que las faltas de respeto son más por “excesiva confianza, por confianzudos, por creer que pueden decir cosas que no corresponde. Pará, yo no soy tu amigo, soy tu profesor/a, hasta acá llegás”. En este sentido, son varios los alumnos que claramente hacen esta distinción, muy especialmente los menores, lo cual nos hace pensar sobre posibles malos entendidos en este punto, en relación a la autoridad, quizás de ambas partes. Establecer vínculos de confianza entre docentes y alumnos, se diferencia absolutamente de relaciones enmarcadas en modalidades de excesiva confianza, diferenciación que merece ser

aclarada, explicitada e implementada. Este punto requiere retomar planteos de distanciamiento adecuado en las relaciones vinculares (Dubet, 2006; Antelo, 2009; Mancovsky, 2011), de búsqueda de un equilibrio sano en la pulsión entre cercanía vs indiferencia, y que “es misión de cada docente construir esa distancia” (2006: 117), “colocarse en la distancia adecuada, de manera efectiva y continua” (2011:16). Brailovsky (2019) nos dice, que “estar en confianza, cuida las relaciones y asume responsabilidades. Maestros y alumnos necesitan sobre todo estar en confianza”.

Alumnos de 5ºAño, desde un lugar de mayor reflexión, nos dicen al respecto:

Reconocer a un docente como autoridad para mí es tener la suficiente distancia en la relación como para no faltarle el respeto y responder adecuadamente sin interrupción pero al mismo tiempo tener la confianza para hacer preguntas. Para mí es necesario que este último pueda tener la clase bajo “control” y así los alumnos están mas concentrados. De todas maneras se puede tener una relacion de autoridad entre el profesor y alumno sin que el alumno tenga “miedo”, existiendo un trato amigable entre ambos.

Me parece que tienen que saber mostrarse en la clase. Hacerse notar y mostrar que él es quien nos va a enseñar a nosotros. Tienen que tener control sobre la clase, pero tampoco excederse con ese poder que tienen. Además, tienen que saber explicar y consultar y contestar cualquier duda que tenga el alumno. Finalmente, deben tener una pasión fuerte por lo que enseñan.

Ser mayor no es garantía de reconocimiento de autoridad, lo cual es significativo en cuanto a los riesgos que implica no ser reconocido como tal, y que los alumnos de Nivel Secundario identifican en forma casi inmediata, tienen un radar para hacerlo: “Saber que él es mayor y como todo mayor hay que hacerles caso, sin embargo si no tiene una forma para imponer su autoridad que funcione, nunca va a obtenerla”; “Yo reconozco a un docente como autoridad si se lo merece. Me parece que para ser una autoridad es muy importante que nos ayude, nos explique y nos enseñe a crecer”; “Para mí un docente tiene que ganarse la autoridad y el respeto de sus alumnos. Pero sobre todo contagiar motivación por su materia”; “Que sepa sobre sus clases. Que exija pero que al mismo tiempo, entienda y acepte cuando hay alumnos que no quieren trabajar, y que tome las medidas adecuadas”; “Un docente, para ser reconocido como autoridad (para mí), tiene que preocuparse por su materia y demostrar conocimiento sobre lo que enseña”; “Que pueda mantener el orden de las clases. Que sea capaz de explicar las cosas las veces necesarias para que el alumnado entienda. Que tenga una mirada objetiva del alumno sin importar qué digan los demás docentes”. En este punto pareciera que los alumnos coinciden en plantear de diferentes maneras que el docente tiene que ser merecedor de ese rol de autoridad.

Estas respuestas nos llevan a recordar el carácter de indisolubilidad planteado por Kojève (2005) de los conceptos de autoridad y reconocimiento, al afirmar: “la autoridad y el ‘reconocimiento’ de la autoridad no son más que una sola cosa”(op.cit.: 57). No todos los docentes parecieran ser merecedores de ese reconocimiento en cuanto al ejercicio de autoridad desde la mirada de los alumnos. Este aspecto también fue puesto en palabras por algunos docentes al decir “No sé si me veo tanto como autoridad”, o al referirse al temor a no ser reconocido como autoridad: “Era lo que más temía cuando entré al colegio. Porque además tengo cara de buena”, o la sorpresa a ser reconocido como autoridad: “Pero me sorprendió que podía manejar al grupo”. Los alumnos son claramente receptivos a estos temores e inquietudes planteados, y, según los docentes, tener cara de bueno/buena pareciera atentar contra ese reconocimiento de la autoridad tan deseada, aspecto que los alumnos no mencionaron.

Partiendo del “respeto mutuo” inicialmente planteado, y utilizando las palabras de un alumno de 4º Año: “que me respete como yo lo respeto, así hay respeto mutuo entre los dos, que escuche nuestras opiniones”, se puede avanzar a otra idea recurrente de autoridad como vínculo relacional (Montserrat, 2012). En ese sentido, alumnos de 4º Año marcan esta distinción: “Que tenga una relación con el alumno y que sepa poder hablar y conectarse con los alumnos”; “Tenerle respeto, contestarle bien. Pero también se puede tener confianza, y llegar a tener una mejor relación, sin perder el respeto. Que el docente se haga respetar pero sin perder relación”; “En la forma, depende de la forma en la que habla o explica, su actitud hacia la clase”.

Esta referencia a establecer una relación, y a estar conectado con los alumnos, nos recuerda a Bauman (2005) y su planteo de “fragilidad” en los vínculos humanos en el Capítulo 3, que los alumnos parecieran reclamar. Asimismo, retomamos la concepción de autoridad entendida como relación (Sennett, 1993; Piussi, 1999; Kojève, 2005; Willis, 2006). En este punto, los alumnos en general parecieran coincidir en la importancia de que el profesor/a tenga una relación con el alumno, hablan de poder hablar y conectarse con los alumnos; pero con la suficiente distancia en la relación para no faltarle el respeto y caer en malos entendidos (Dubet, 2006; Antelo, 2009; Mancovsky, 2011), y además poder tenerles confianza (Cornu, 1999). Como se planteara inicialmente, “todo el trabajo del profesional consiste en colocarse en la distancia adecuada, de manera efectiva y continua, sin imaginarse que ya está

distanciado a priori” (Cifali, 2005 en Mancovsky, 2011:16). En definitiva, pareciera que los alumnos necesitaran establecer relaciones, en medio de tanta fragilidad vincular, sostenidas principalmente por formas y actitudes basadas en el respeto y la confianza.

El trabajo sobre las relaciones vinculares en el ámbito escolar, se relaciona directamente con la construcción de una comunidad de semejantes que se respeta y se reconoce, tanto en sus singularidades como en su carácter grupal. Por todo esto, vale detenerse en aspectos centrales identificados por los alumnos en cuanto al ejercicio de autoridad focalizados en su ser alumnos: que valoren a los alumnos, los escuchen, los puedan entender. Como concluyera Diker (2007), “Los alumnos no piden respuestas, piden escucha; los alumnos no piden resultados, piden oportunidad” (op.cit.: 7).

Y cerramos con elocuentes palabras de un alumno de 4º Año que inspiran a un ejercicio de autoridad respetuoso y responsable, y que inspire confianza: “Lo que significa para mí es que el profesor es la persona más importante dentro de la clase”. Que un alumno de secundario, de 4º Año, en esta nueva realidad escolar, considere a un profesor la persona más importante dentro de una clase es un verdadero aliciente, y a su vez un desafío para “reconocer y leer las nuevas condiciones, comprender nuestro tiempo y recrear formas de autoridad acordes con él” (Greco, 2011:43). Los alumnos respetan y valoran un buen ejercicio de autoridad, reclaman figuras que estén a la altura de las circunstancias (Pierella, 2015), que sean merecedores de ese rol de autoridad.

### **8. 7. El reconocimiento como valor**

En cuanto a la pregunta “Qué es para vos el reconocimiento?” la comprensión y significados del reconocimiento varía mucho en relación a la madurez y capacidad reflexiva de cada alumno, inclusive como reflejo de dominio y uso de vocabulario. El año escolar también pareciera tener una incidencia sobre las respuestas, casi el 21% de los alumnos de 3º Año eligió la opción Ns/Nc, lo cual es significativo como dato. Por el otro lado, la riqueza y variedad de perspectivas y aportes de aquellos estudiantes que contestaron es gratamente creativa y amplia.

Para empezar, varios estudiantes, de los tres grupos etarios, hacen referencia a la idea de sentirse reconocido como persona, como un “ser humano”, en el sentido de

“existencia” que nos remonta a Todorov (2008), a no sentirse una máquina, o un robot: “Importantísimo, así no me siento una maquina de responder, si no como un humano”; “Que te reconozcan como persona y escuchen y atiendan tus necesidades”; “La idea del profesor cuando te ve”; “El reconocimiento es cuando el profesor y el alumno aceptan la existencia del otro como ser humano”; “Que te puedan ver, que los profesores se den cuenta de tus actitudes y los valores (también los alumnos)”; “Para mi es el poder reconocer a una persona por como es y no por como uno piensa que es”, que nos recuerda a Dubet (2006), quien dice que “los alumnos sienten interés por los profesores que se interesan por ellos tal como son, y no tal como deberían ser, (...), que los toman en consideración como sujetos” (op.cit.: 181).

La importancia de esta mirada de destacar lo “humano” podría justificar, la relevancia de ver a la institución escolar como un ámbito, no sólo de transmisión de saberes, sino también como un espacio de humanización; entendiendo “a la institución como aquello que sostiene lo humano, que lo constituye” (Frigerio y Diker ,2010a: 9).

En este punto resulta significativo detenerse en dos autores, quienes desde momentos, perspectivas y contextos socio-culturales distintos, plantean esta idea de un modo particularmente similar. Juan Amós Comenio (1986, [1632]) en *Didáctica Magna* en el SXVII propone que nadie puede quedar afuera del sistema ya que todos somos “reconocidos” ante Dios. Lo que está en juego es la misma humanidad: “Que los hombres se hagan Hombres”. La escuela es pensada como un taller de humanidad, es la única institución que afecta a toda la humanidad. Según este autor, aquel que no es incluido y reconocido por el sistema, es estigmatizado en su condición de “inhumano”, transformándose en “bestias feroces, brutos y troncos inertes”, por lo tanto asevera contundentemente que todos deben ser incluidos (1986, [1632]). En la actualidad, Legendre (2008), plantea que “el hombre viene al mundo para asemejarse al hombre” (op.cit.: 48), lo cual nos invita a pensar sobre este significativo rol de la institución como “aquello que sostiene lo humano, que lo constituye” (Frigerio y Diker, 2010a: 9).

Así, este primer paso, reconocer como persona desde un sentido de “aquello que sostiene lo humano” (Frigerio y Diker, 2010a), de “existencia” (Todorov, 2008), podría plantearse como un paso inicial esencial, de la mano de la escucha y una mirada atenta a personalidades, actitudes y necesidades. De esta manera, avanzamos a otro grupo de ideas por parte de los alumnos que estaría focalizado en lo que se ha llamado el

reconocimiento como “percepción de la singularidad” (Contreras, 2016), que sepan tu nombre, que sepan quién sos, que sepan cómo sos, que te tomen en cuenta en clase, que te entiendan, y que además demandaría cierta atención extra. Se incluye una selección de respuestas a modo de variada ejemplificación de esta categoría: “El reconocimiento es poder entender a una persona o saber como son”; “Saber quién es, cómo es en la clase y su actitud, en casos de estar en el colegio”; “Que los profesores te reconozcan y que sepan quien sos (no me gusta que no sepan nuestros nombres)”; “Poder conocer una persona por como es y no juzgarla por lo que vos pensás”; “Primero por el nombre, después por sus actitudes”; “Saber cómo es el alumno”; “Que reconozcan mi esfuerzo o personalidad, que sepan quien soy”; “Que recuerden a tu persona por algo en particular”; “Que te entiendan”; “Que alguien sea valorado por sus ideas”.

Focalizamos en esta forma de reconocimiento desde la “percepción de la singularidad”, que demandaría cierta atención extra, en otra selección de respuestas representativas de este punto: “Que vean qué es lo que hacés. Cierta atención extra que se pone en un alumno por diversas razones”; y que también implicaría escucha (Contreras, 2016; Steindal- Rast, 2013), una mirada atenta, para poder identificar necesidades: “Que te reconozcan como persona y escuchen y atiendan tus necesidades”.

“Distinguir, identificar, conocer mediante la memoria, el juicio o la acción” (Ricoeur, 2005), el “reconocimiento como diferenciación” (Onetto, 2011b), es abordado puntualmente por un alumno de 3º Año quien describe experiencias escolares anteriores en cuanto a no ser reconocido, diferenciado, identificado ni nombrado (Onetto, 2011a). En sus palabras: “Para mí sirve y es muy importante ya que tuve maestras que no sabían mi nombre y me sentía mal ya que creían que no hacía nada y no participaba en clase”.

Un alumno de 4º Año se refiere a lo que podría considerarse requisitos en la construcción de reconocimiento, que implicaría varias cosas desde su mirada, y que debería trascender las evaluaciones como única modalidad de calificación: “Que los profesores te conozcan, sepan tu nombre, que participes en clase, no sólo que tengan en cuenta las evaluaciones”.

Cuando un alumno de 5º Año define “reconocer es saber la identidad de una persona” nos recuerda a Ricoeur (2005) quien plantea la cuestión de la “identidad” como parte del discurso del reconocimiento, inclusive articulado con el concepto de

“gratitud” expresado por otro alumno de 5° Año quien afirma: “El reconocimiento es una muestra de gratitud, devolver por así decirlo, el esfuerzo que hace el alumno”. En este sentido, retomamos las inspiradoras preguntas que el autor se formula al respecto: “¿No es cierto que pido ser reconocido precisamente en mi identidad única? Y, si por fortuna, tengo la suerte de serlo, ¿no se dirige mi gratitud a aquellos que, de un modo u otro, reconocieron mi identidad al reconocerme?” (op.cit.: 12).

Varios estudiantes diferencian una forma de reconocimiento como algo “destacado”, tanto desde lo positivo, la valoración, como desde lo negativo, el llamado de atención. A modo de selección representativa, alumnos de 3° Año afirman: “Que un profesor te tenga en una situación de observación, puede ser positiva como negativa”; “Es reconocer lo que alguien está haciendo, sea algo malo o bueno”; alumnos de 4° Año dicen: “Reconocimiento es hacer algo bueno y que te nombren en la clase algún lugar, pero también hay reconocimiento malo”; “Reconocer a alguien por algo bueno o malo”; “Es reconocer a alguien por cosas que hizo en el pasado, buenas y malas”, y alumnos de 5° Año que hacen la diferenciación, “Te reconocen lo que hiciste bien o mal”, inclusive dando lugar al error como condición para mejorar: “Que pueden cometer errores y que intenten mejorar su forma de ser”. Así, se identifica el reconocimiento como algo “destacado” desde lo negativo, pero no se enumeran ejemplos ni modalidades, apenas las ideas incluidos anteriormente.

En cuanto a los alumnos “reconocibles”, utilizando el término utilizado por los docentes, que es identificado por destacarse desde un lugar valorativo, que es reconocido por sus logros y esfuerzo, es muy rico en variedad de ejemplos de respuesta: “Reconocer el esfuerzo de un alumno o docente sobre algún tema”; “Notar el esfuerzo de alguien y premiarlo de alguna manera (verbalmente, académicamente, etc.)”; “Te reconocen que hiciste algo bien”; “La forma en la que una persona te hace saber y valora las cosas que hacés por ese alguien o por algo”; “Cuando alguien se da cuenta, da a conocer tus valores, tu esfuerzo y tus dificultades”. Así, lo “destacado”, desde lo positivo, la valoración, es mucho más detallado.

Varios estudiantes se refieren al reconocimiento como una forma de recompensa o premio por el trabajo bien hecho, algo que se merece por el esfuerzo realizado: “Una recompensa por el buen trabajo”; “Notar el esfuerzo de alguien y premiarlo de alguna manera (verbalmente, académicamente, etc.)”; “Lo que se merece el alumno por trabajar

muy bien en clase”; “Cuando un alumno se destaca el profesor lo reconoce”; “ Que se destaquen las acciones positivas de alguien, como por ejemplo el esfuerzo. De esta manera se fomentan estas buenas acciones y es una recompensa personal para la persona”. Estas respuestas, al decir de Ricoeur (2005), nos recuerda “la idea de marca o señal por la que se reconoce, el darse a conocer- hacerse reconocer- probar quién se es mediante indicaciones seguras” (op.cit.: 19).

Aparece la idea de “reconocimiento mutuo” (Todorov, 2008; Sennett, 1993, 2003; Ricoeur, 2005) en las palabras de alumnos: “Para mí el reconocimiento es el reconocerse mutuamente, que el alumno reconozca al docente y muy importante, el docente reconozca el alumno”. Retomando a Todorov (2008), el autor identifica una forma de reconocimiento que viene de inferiores: “el profesor es confirmado en su sentimiento de existir por los alumnos que dependen de él” (op.cit.: 120), y plantea que el reconocimiento se vincula con esta idea de reciprocidad, de asignación de turnos/roles. Sennett (1993), siguiendo esta misma línea, habla de la reciprocidad del reconocimiento, de mutualidad, que entraña el ‘movimiento de reconocimiento [mutuo]’” (1993: 126); y Ricoeur (2005) nos dice que “con el nombre de reconocimiento mutuo, (...), la cuestión de la identidad alcanzará una especie de punto culminante: la que exige ser reconocida es, sin duda, nuestra identidad más auténtica, la que nos hace ser lo que somos” (op.cit.: 31).

En este punto, profundizamos sobre la valiosa diferenciación de Ricoeur (2005) en cuanto a los términos “mutualidad” y “reciprocidad” quien explica: “Reservo el término de <mutualidad> para los intercambios entre individuos, y el de <reciprocidad> para las relaciones sistémicas cuyos vínculos de mutualidad no constituirían más que una de las <figuras elementales> de la reciprocidad. Este contraste entre reciprocidad y mutualidad es considerado, (...) como una suposición fundamental de la tesis centrada en la idea de reconocimiento mutuo simbólico” (Ricoeur, 2005: 240).

El reconocimiento es también entendido y definido como “respeto” por alumnos de 4º Año, distinción que nos lleva a recordar la fundamental relación entre los conceptos de reconocimiento y respeto planteada por Sennett (2003), quien enfatiza que “la falta de respeto, aunque menos agresiva que un insulto directo, puede adoptar una forma igualmente hiriente. Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano

integral cuya presencia importa” (op.cit.:17). Respeto, así entendido como reconocimiento, podría significar ser tenido en cuenta como auténticos seres humanos; respeto es otra palabra para el reconocimiento (Todorov, 2008), reconocimiento que es mutuo, y que es parte del contrato acordado entre las partes; vinculación que es también identificada por los docentes, la idea que una no va sin la otra, “una dupla indisoluble”,

En este sentido, se ha afirmado que “la sociedad moderna carece de expresiones positivas de respeto y reconocimiento de los demás” (Sennett, 2003: 13), aspectos que fueron abordados en el Capítulo 3, Contexto social y educativo actual, como formas de socialización y que indudablemente llegan a la escuela.

Los alumnos también refieren a un **nivel institucional** con sus momentos particulares de reconocimiento: “A nivel insitucional las premiaciones de fin de año y a un menor nivel el reconocimiento de un profesor por tu esfuerzo o no”; “El reconocimiento es cuando se le informa a un alumno/profesor de forma privada o publica que sus acciones son buenas y deben ser continuadas”. Parecieran implemenatrse ciertas formas institucionalizadas de reconocimiento que no demanda un conocimiento personal minucioso sino que tiene más que ver con darle al otro un estatus, una posición, al decir de Fraser.

Los números nos dicen que un 82 % de los alumnos percibe sentirse reconocido dentro de la institución por directivos, preceptores, padres “siempre” (41%) o “casi siempre” (41%), un 15 % “pocas veces”, y un 3 % “Ns/Nc”. En relación a la existencia de formas de reconocimiento institucional en lo cotidiano, tanto para el alumno como para el docente, los números nos dicen que un 76% percibe que existen “siempre”(17%) o “casi siempre” (57%), un 17% “pocas veces” y un 7% Ns/Nc. En ambas preguntas ningún alumno seleccionó la opción “nunca”.

## CAPÍTULO 9

### CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

A lo largo de los capítulos desarrollados en esta tesis hemos focalizado en la reciprocidad entre los conceptos de reconocimiento y autoridad en las relaciones educativas. Del mismo modo en que el concepto de autoridad conlleva sus complejidades y exigió una delimitación semántica e histórica, la idea de reconocimiento se expone a la misma necesidad de atención.

No hay dudas que la autoridad se encuentra hoy cuestionada, y al mismo tiempo, que ninguna autoridad existe como tal sin la presencia del reconocimiento de un otro. En ese sentido, este trabajo ha intentado ahondar en esta relación de doble vía que exige el reconocimiento: por parte del docente al alumno, y viceversa, derivando en la pregunta, tantas veces planteada, de si es posible una relación recíproca y de iguales entre educando y educador, o si pueden existir momentos de igualdad en la relación para que el aprendizaje tenga lugar. Es decir, profundizar en la articulación de ambos en el campo educativo, en lo que sería pensar un posible modelo de relación maestro-aprendiz en este nuevo paradigma educativo. ¿Puede coexistir la asimetría propia de la jerarquía escolar con “momentos de igualdad”?

El desafío de vincular ambos conceptos, lleva a concluir que la centralidad del reconocimiento como co-constitutivo de la existencia es parte de lo que le da legitimidad a la autoridad. Pero también, la autoridad, a través de su ejercicio, reconoce a otro y de esa manera le da la posibilidad de ser. Autoridad y reconocimiento son una sola cosa porque se complementan, se implican, se necesitan mutuamente para poder tener significado de existencia.

El trabajo fue estructurado en nueve capítulos, empezando por el planteo del problema a partir del cual se pregunta sobre las nociones centrales de reconocimiento y autoridad en las relaciones escolares, luego focaliza en los aspectos metodológicos que involucran la elección del método considerado más adecuado. El marco teórico desplegado en los siguientes cuatro capítulos, cubre distintas temáticas a los fines de este estudio: el Contexto social y educativo, el desarrollo conceptual de las nociones de Reconocimiento por un lado y de Autoridad por el otro, y finalmente la relación entre

ambos, es decir las relaciones vinculares en el aula. Los siguientes dos capítulos, siete y ocho, se adentran en el análisis de los resultados del trabajo de campo, y finalmente, este último recupera los hallazgos más significativos, que se desarrollan a continuación. Asimismo, incluye un Anexo con los instrumentos de recolección, datos y gráficos correspondientes.

Tal como fue señalado en el apartado metodológico, el enfoque utilizado implicó llevar a cabo entrevistas semi- estructuradas con los docentes para conocer su perspectiva, es decir, el modo en que se reconocen a sí mismos como autoridad en la actualidad; comprender sus perspectivas, concepciones y percepciones acerca de la autoridad y del ejercicio del reconocimiento del alumno en el aula. Por otro lado, a partir de cuestionarios con los alumnos, se intentó por un lado, describir y analizar los rasgos y prácticas del ejercicio de autoridad que los alumnos reconocen de los docentes y por el otro, las percepciones que tienen los alumnos del reconocimiento que de ellos hacen los docentes, y, a partir de la observación, se buscó contrastar y analizar las relaciones pedagógicas entre docente y alumno, puntualmente el vínculo entre el reconocimiento y las manifestaciones de la autoridad en la dinámica cotidiana dentro del aula.

La desgrabación e interpretación de las entrevistas, descripción y relato de las observaciones y sistematización de las respuestas de los alumnos resultaron ser insumos de gran interés y valor, y “darles voz” a los actores implicó asumir con responsabilidad tanto el rol interpretativo como el de observador desde el lugar de investigador. A lo largo del estudio, estuvieron en diálogo permanente los supuestos teóricos, los datos construidos, a su vez en diálogo entre ellos mismos como proceso de triangulación, y el propio análisis del investigador. De esta manera, creemos que el marco teórico no se transformó en “marco doctrinario” como alertara Brailovsky (2011) al inicio de este estudio, aclarando que una “teoría previa debe ampliar y no restringir las posibilidades del estudio del problema” (2011: 171). En definitiva, marcar teóricamente ayudó para pensar el problema, y no como una forma de evitar tener que pensarlo.

Asimismo, la limitación de las pautas del trabajo de escritura, como se planteara al inicio, exigió tomar decisiones de recorte, y de tener que dejar fuera de este estudio conversaciones, por ejemplo, en relación a las cuestiones afectivas y su diferenciación

con las nociones de reconocimiento, y que quedan pendientes para futuros debates o intercambios académicos.

Muy especialmente, se recalca que no se plantean las siguientes inquietudes, conclusiones y reflexiones con una intención de generalización a otros contextos y niveles, es simplemente una intención de recuperar los hallazgos más significativos de este estudio, considerando el contexto particular que lo caracteriza.

### **Algunas inquietudes a partir de los hallazgos en el trabajo de campo**

A continuación, a partir del trabajo de campo en conversación con la teoría, se incluye un registro de algunas inquietudes que creemos vale la pena mencionar, a modo de punteo de ideas.

-El respeto al profesor y el respeto al alumno vienen juntos, el “respeto mutuo” como coexistencia, “uno no puede darse sin el otro” (voz de alumno).

-“Los alumnos del medio” (voz de docente). El lugar de la “invisibilidad” (voz de alumno) en la vida escolar, los “alumnos del medio” que no son “reconocibles”, convertidos en “cuerpo colectivo, en masa”, la “invisibilidad” (Sennett).

- La distinción entre: “realización de uno mismo” y “reconocimiento” de un otro.

- La valoración de las “relaciones con los docentes” por parte de los alumnos en un mundo de fragilidad y liquidez (Bauman), enmarcadas en las reglas del “buen distanciamiento” (Dubet; Antelo; Mancovsky).

-El significado de que cada alumno sea “protagonista” de algo en su proceso escolar. ¿Cómo identificar, ampliar e internalizar esto como docentes?

-El sigilo y cuidado que rodea el “saber algo de la historia del alumno”, tema que invita a profundizar. ¿Qué produce ese conocimiento?

-El lugar del “etiquetamiento” (Fraser; Mancovsky) en la vida escolar, categorización que atraviesa la escuela, “mal alumno” y “buen alumno”, “normal vs lo anormal” (Skliar), como registro de los propios docentes y alumnos en especial.

-La posibilidad de cambio que es propio de ser humano (Moreno) en la escuela.

-“Un reconocimiento de sustitución” como paliativo y modalidad escolar institucionalizada (Todorov).

-El lugar de la “obediencia”, con todos los requerimientos identificados, como requisito para ser reconocidos, en contraposición con el registro de “autonomía”,

como valor de un proceso y práctica de desarrollo personal. ¿Qué lugar tiene la autonomía en la vida escolar?

-El discernimiento entre el “interés” genuino (Simons y Masschelein) vs “mostrar interés” (respuesta de docentes y alumnos) como “requisito de reconocimiento” para aprobar.

-La importancia de “crear atentos” al pensar la escuela como espacio de “apertura al mundo” (Simons y Masschelein; Larrosa).

-La retroalimentación y el trabajo constructivo sobre el error como práctica integrada al proceso de aprendizaje, y a su vez, como instancia de “reconocimiento” (Todorov), de “asociación entre nombre y cara” (Fischer, Frey y Quaglia), de “reconocimiento como diferenciación” (Onetto).

- Las “interacciones dialogadas formativas” (Anijovich y Cappelletti) en el aula.

-El sentido de una “existencia y funcionamiento humano” en las instituciones. El ritual del saludo diario como un primer “momento de convivencia” (Pennac) y de ejercicio de “reconocimiento diario”.

-El equilibrio entre “individualismo” y “holismo” en los procesos educativos, el cuidado de lo particular y del bien común.

-El “reconocimiento de la singularidad” (Contreras) de cada alumno (quiénes son, cómo aprenden, sus intereses, debilidades y fortalezas), y el “bien común” (Tedesco) como eje de un ejercicio cotidiano de futura ciudadanía.

-La diferenciación entre “reciprocidad” y “mutualidad” (Ricoeur): reconocimiento, confianza y respeto mutuo.

-El lugar de la confianza en las relaciones pedagógicas (Sennett; Luhmann; Cornu; Montserrat; Brailovsky).

-La “reflexión sistemática” sobre las prácticas docentes como ejercicio de resignificación de sentidos y prácticas escolares.

-Enseñar a pensar por qué uno hace lo que hace. Proyecto Manhattan (Sennett).

-El lugar de la “responsabilidad” (Merieu; Arendt; Greco; Pierella) en el ejercicio cotidiano de la autoridad pedagógica, de la mano de la “transmisión”.

-El lugar de la “escucha y la “mirada atenta” (Contreras, Larrosa) como práctica de convivencia humana. La escucha como valor: la valoración de los alumnos a que los docentes escuchen sus ideas, y después den su opinión, y vice versa.

-La valoración de los alumnos a la disposición y la paciencia a explicar de lo que no se entiende, las veces que haga falta, por parte del docente. Saber explicar con

claridad y tener ganas de enseñar; disponibilidad, buena onda y sentido del humor. Receptividad, una disposición a ser receptivo (Contreras, 2016).

-La valoración de los alumnos a los tiempos de devolución de las evaluaciones, idealmente entre una y dos semanas.

-El detalle de los requisitos por parte de los alumnos para “ganarse el reconocimiento” en el aula. ¿Se debe ganar el reconocimiento?

-La distinción de los alumnos de “profesores importantes con los cuales se presta atención y se pone mayor interés”. ¿Qué convierte a un profesor más importante que a otro desde la mirada de los alumnos?

### **¿Qué modelo de autoridad docente elegimos recrear para estos tiempos de transformación?**

El extenso recorrido teórico y valioso trabajo de campo, nos orientan a plantear algunas conclusiones, al ir recuperando los hallazgos más significativos. Podría pensarse que este momento nos abre a un abanico de posibilidades y modelos al pensarnos docentes actuales de este presente y a futuro, un tiempo de observación, reflexión y oportunidad. No hay dudas que las relaciones pedagógicas contemporáneas, con sus texturas tan particulares, se manifiestan en la escuela como reflejo del contexto social actual con la intensidad e inmediatez que la caracteriza. Un tiempo que desafía e interpela, que exige estar atentos y actuar en consecuencia. Greco (2011) nos dice que al haber cambiado las condiciones históricas, el proyecto que enmarcaba otra forma de autoridad se ve transformado, pero aporta claridad al plantear reconocer y leer las nuevas condiciones, comprender nuestro tiempo y recrear formas de autoridad acordes con él; alertando que lo peor que puede ocurrir es naturalizar una sola forma de autoridad, creer que aquella es la única y que, si se halla perdida, ninguna puede tener lugar ya. Leer las nuevas condiciones, comprender las texturas particulares de este tiempo y recrear nuevas formas pareciera ser el desafío actual.

Rivas (2019) nos guía al plantear que “la pregunta para los educadores de hoy y mañana y para sus formadores puede formularse así: ¿qué fuerzas debemos desarrollar para no quedar atrás, a la defensiva, en la retaguardia de las transformaciones que nos rodean? ¿Qué destrezas necesitan desarrollar para definir la educación desde adentro del sistema?” (2019: 222). Como venimos planteando, estos tiempos de incertidumbre inspiran a la reflexión y a “la fuerza de la apertura” (223). Los educadores necesitan por

sobre todo constituirse como “sujetos de posibilidad”: “hacerse preguntas, iniciar conversaciones, alterar el orden de lo dado en la disposición del pensamiento pedagógico. (...) Esto requiere construir la mirada del poder en el individuo y el colectivo. La fuerza de la apertura es la disposición a la reflexión sobre las prácticas, a no dejarlas quietas, a pensar caminos alternativos cuando uno está encajado y los alumnos miran para otro lado” (2019: 223).

Particularmente, en cuanto a la autoridad y el reconocimiento, nos obliga a pensar sobre el modelo de autoridad docente que elegimos recrear y construir para estos nuevos tiempos escolares. ¿Qué lugar darle al reconocimiento? ¿Es necesario reconocer a los alumnos para enseñar? ¿Qué lugar tiene la autonomía y la libertad en el modelo de docente que queremos?, ¿Somos libres de pensar qué tipo de autoridad docente queremos ser? ¿Queremos sostener la obediencia pero predicar la autonomía?

Todas estas preguntas y punteo de inquietudes, pueden ser alimento para una construcción de vínculos pedagógicos en espacios donde se gesta, por ejemplo, el ámbito de la formación docente, o los espacios de reflexión institucional, tanto jornadas ministeriales como espacio de encuentro propiciados por cada institución. Plantear estas preguntas es una forma de visibilizar la relevancia de una temática que atraviesa la vida escolar con la intención de responderlas, por lo pronto, reflexionar sobre ellas, ponerlas en pregunta: ¿cómo recrear (Greco, 2011) y construir formas de autoridad pedagógica que elijan y logren convertirse en “sujetos de posibilidad” (Rivas, 2019)?

En esta línea, Pierella (2015) nos recuerda, al decir de Freud ([1892], 1996), su reflexión en relación a la enseñanza y las personalidades de sus profesores, diciendo que los unía “una corriente subterránea jamás interrumpida”, una clara orientación sobre qué debería envolver la relación pedagógica, ¿“una corriente subterránea jamás interrumpida” o un cierre permanente al aprendizaje? Un primer aspecto a considerar muy fuertemente, convertirse en “sujeto de posibilidad” implica una disposición, receptividad, apertura y atención.

El estudio muestra que la autoridad es atravesada por la “responsabilidad” en el sentido más amplio de la palabra, que implica por sobre todo “tener ganas de enseñar y, que los alumnos aprendan”. Esta responsabilidad es priorizada por docentes y fuertemente valorada por alumnos. A su vez, la teoría, en la voz de Arendt (2003), nos

recuerda que no es impuesta en forma arbitraria a los educadores, que esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de autoridad en educación, y su ejercicio descansa en el hecho de que asume una responsabilidad con respecto a ese mundo; y es vista como un canal de recepción y renovación, y de salvación por la llegada de las nuevas generaciones. Es nombrada por alumnos, quienes ven a “los docentes como portadores de un futuro”, en ese pasaje de transmisión transgeneracional. La transmisión sigue siendo su eje fundamental. El ejercicio de la autoridad es una actitud de vida, de admiración frente a la llegada de lo nuevo, de acoger a aquél que llega como una promesa de superación: “Ese nacimiento es portador de una invención que renueve por completo nuestros horizontes” (Merieu, 1998: 71).

Varios alumnos definen “la autoridad como la ley”: docentes que tienen conocimiento, dan su clase en orden y no necesitan del grito para callar, que es reconocida y obedecida, y asimismo valorada, que nos remonta a la concepción inicial de “autoridad de origen” (Nardowski, 1994), la cual sigue teniendo vigencia. En este sentido, Greco (2007) subraya el papel legítimo de una autoridad que se ejerce en beneficio de otros, que “hace crecer”, lo que le otorga reconocimiento y, por tanto, una obediencia consentida por dar algo que otros necesitan. El estudio nos muestra que en la actualidad coexisten viejas formas, sostenidas por esta “autoridad de origen”, y nuevas formas de ejercicio del rol de autoridad, que se ponen a prueba en forma constante. La “mirada de sí mismo” por parte del docente aporta respuestas de mucha auto-exigencia que implica conocimiento, experticia y control de grupo, educar con el ejemplo, ser apasionados por lo que se enseña, hacer lo que se predica, ser coherentes entre lo que se dice y hace, ser justos y honestos, y así cosechar respeto. Los rasgos y atributos que especialmente valoran los alumnos de sus profesores, focalizados en su aprendizaje, son: la paciencia y que sepa explicar con claridad, que explique hasta que entiendan, que tenga ganas de enseñar, que quiera que los alumnos aprendan, que entienda a los alumnos, que los escuche y “que sean buena onda”; conocimiento y experticia, compromiso e interés por el aprendizaje de los alumnos; organización, pasión y vocación; sinceridad, coherencia y justicia; “firmeza cuando es necesario pero relajados”; y esencialmente destacan la disponibilidad y disposición a ayudar por parte del docente, la receptividad y capacidad de escucha. La confianza y el respeto tienen un lugar destacado, y refieren a la “buena onda” y el sentido del humor como valores agregados que ayudan en el cotidiano escolar. Ser mayor no es garantía de

reconocimiento de la autoridad, y los alumnos coinciden en destacar que el docente tiene que ser merecedor de ese rol, a lo cual Pierella (2015) nos recuerda el reclamo de los estudiantes en la actualidad: “estar a la altura de las circunstancias”, y nos alerta sobre los “vacíos que deja su ausencia”.

Tal vez, un posible camino a esta controversia y confusión sería que los propios docentes, se identifiquen y reconozcan como tales en el contexto actual, dignificando y resignificando el oficio docente, partiendo de un liderazgo tanto moral como profesional. Ahora, vale preguntarse, ¿qué implica reconocerse como autoridad? “Saberse autoridad” es tener en claro que la autoridad dentro del aula, frente a los alumnos, es el docente. En la medida que se reconozca como tal desde sus saberes, capacidades y competencias, también será reconocido por los alumnos. El camino es desde cada uno, entendiendo y asumiendo la responsabilidad que esto conlleva. Podría pensarse, entonces, que reconocerse a sí mismo como autoridad sería un primer paso posible y necesario. El estudio muestra sobremano que los alumnos valoran y reconocen una autoridad pedagógica que hace lo que tiene que hacer, que es enseñar, y asimismo, que es comprometido con el aprendizaje, que los alumnos aprendan. Son caminos independientes que vale la pena observar y reforzar.

Llegados a este punto, Larrosa (2002) nos recuerda lo esencial de nuestra tarea docente, que ya fuera mencionado anteriormente, pero que amerita retomar:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción...: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (2002: 56).

Resignificar el sentido de la mirada y la escucha, cultivar el arte del encuentro, de la escucha en relación con la valoración de lo que los estudiantes piensan o dicen, existiendo una distinción interesante por parte de los alumnos, destacando el valor del reconocimiento de la persona, por sobre lo académico. Se valora que los docentes estén más a disposición, que les importe que los alumnos aprendan, que se los entienda, acompañado de ganas de explicar, que también implica tiempo, dedicación y paciencia. Escucha, mirada, observación, atención, paciencia, apertura parecieran ser caminos posibles en tiempos de tanta inmediatez, la versatilidad actual pide nuevos usos de tiempos escolares. Educar es tiempo.

En ese sentido, algunas observaciones muestran a “profesores artesanos” que “se olvidan de sí mismos” (Sennett 2003, 2009), que se corren para “dejar ser”; un modelo de profesor que “deja ser”, requiriendo de humildad, compromiso y responsabilidad, actitud más ligada con la receptividad, con una disposición de ser receptivo, mezcla de actividad y pasividad. Se observaron momentos mágicos, de dar y recibir, muy ligado a la escucha, entendida como una “pasividad activa” (Contreras, 2016). Un modelo de “profesor artesano” con intención de “abrirse a la escucha, dejarse decir y ver, dejarse dar” lo que los alumnos necesitan decir, de darles voz y escuchar sus ideas y opiniones (Feldman, Larrosa). Incluye “momentos de igualdad”, sin perder la asimetría propia de la jerarquía escolar. Estas instancias de disfrute por la experiencia de enseñanza y aprendizaje, de maestro artesano y aprendiz intercambiando opiniones y dialogando, de reconocimiento mutuo, podrían plantearse como una recreación de nuevas formas de autoridad pedagógica (Greco), convertidos en “sujetos de posibilidad” (Rivas).

En otras palabras, un modelo de docente capaz de descubrir lo que cada alumno trae, respetando tiempos y singularidades propios de cada proceso individual. Implica saber correrse, no tapar y aplastar aquello que está queriendo emerger, requiere soportar que el otro crezca. Es justamente el propio “reconocimiento de su autoridad” (Todorov, 2008) lo que habilita al docente, la posibilidad de elegir conscientemente una disposición de recepción, de corrimiento, permitiendo así el “dejar ser” del alumno. Este “reconocimiento del ser” por parte del docente al alumno y vice versa se convertiría en un cimiento sólido, base de la relación vincular de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, basado en una intención de “reciprocidad” (Sennett, 1993; Ricoeur, 2005; Todorov, 2008), dentro de la propia asimetría que caracteriza la jerarquía escolar.

Esta idea de reciprocidad es clave para construir la base de un vínculo relacional (Montserrat, 2012) desde el respeto y la confianza mutua, entendiendo que esta “reciprocidad no remite a un sentimiento unidireccional sino que involucra a los miembros del vínculo en un movimiento que tiene por objeto advertir la relación (desigual) que se establece entre ellos” (Aleu, 2008: 2). El respeto y la confianza mutua, no solamente legitiman el ejercicio de la autoridad, sino que también, otorgan garantías en cuanto al uso de la misma a futuro. Ambos atributos son identificados como componentes fundamentales especialmente por alumnos, así como por docentes.

Más allá de los tipos puros, las combinaciones y variantes propuestas por Kojève (2005), sería interesante pensar en un modelo de autoridad versátil para la relación docente-alumno, adoptando alternativa y simultáneamente aspectos que corresponden al padre, el amo, el juez y el jefe, dependiendo de las exigencias del rol para cada momento y situación. Es justamente esta capacidad de identificación y flexibilidad frente a cada circunstancia lo que habilita a la autoridad a ser ejercida con certeza y convicción. La misma se dignifica y fortalece frente a los otros, por ser capaz de actuar evaluando cada situación: impartiendo “justicia” y “equidad” (autoridad del juez); transmitiendo sus “saberes” y su capacidad de prever, de trascender el presente inmediato (autoridad del jefe); estableciendo límites claros y sostenidos en el tiempo, corriéndose y “dejando ser” (autoridad de un padre); y aceptando el “deseo de reconocimiento” de toda persona (autoridad del amo).

La enseñanza, posicionada desde un lugar de “ignorancia” por parte del docente, nos permitiría entender un ejercicio de autoridad desde una igualdad con sus alumnos, en palabras de Greco (2007), entendida como una “relación de voluntad a voluntad”, “de inteligencia a inteligencia”, es decir, que reconoce voluntades e inteligencias de sus alumnos. En este sentido, profundizando sobre el planteo de Feldman, habla de una paridad en relación al igual valor que tiene lo que cada uno dice, “momentos donde se habla de igual a igual”, y que “jugar el juego de la igualdad” es responsabilidad del profesor. Desde este lugar, el ejercicio de autoridad entiende el reconocimiento como posibilidad de darle al otro un lugar de reciprocidad en la conversación. Implica poner al otro a la misma altura para poder interactuar fluidamente y gozar de los mismos privilegios en el marco de una conversación abierta. “No es una paridad de conocimientos, es una paridad en relación al igual valor que tiene lo que cada uno dice” (Feldman) y que los alumnos claramente destacan, disfrutan y valoran. Estos “momentos de igualdad/paridad” y de “reciprocidad vincular” podrían plantearse como potenciadores de aprendizajes, y de capacidades instructivas por parte del docente, sin perder la asimetría que atraviesa a la relación.

El ejercicio de una autoridad docente implicaría ser consciente del uso de los juicios de valor en nuestro discurso cotidiano, al decir de Mancovsky (2011), es decir las expresiones que tienen que ver con apreciaciones positivas y/o negativas que formulan sobre sus alumnos, y sobre la importancia respecto de cómo se ubica cada uno

en la interacción. El trabajo de campo refleja lo que la teoría nos explica, al decir de Mancovsky, que muchas veces los juicios de valor se repiten en el tiempo, sobre un mismo alumno y sobre un mismo tema. El grito, el uso de la amenaza, la humillación, el miedo son identificados por los alumnos como formas inapropiadas que desautorizan y provocan descontrol y malestar. Sería beneficioso atender a la forma en que los docentes se vinculan con sus alumnos, erradicando la exposición pública, la comparación, la vergüenza, la humillación como instrumentos de sumisión, y acordar y construir nuevas formas de funcionamiento social en un modelo vincular que parta de un “respeto mutuo” (Sennett, 2003), y sostenido por relaciones que consideran el “doble aspecto de la confianza” (Cornu, 1999). El estudio muestra que el respeto y la confianza mutua son atributos esenciales en la construcción de las relaciones vinculares en el aula, que incluye ingredientes sólidos de buen humor y “buena onda”, y disfrute por la tarea.

Larrosa (2018) nos lleva también a retomar y resignificar un sentido de la escuela que le es propio, pero que pareciera haberse perdido. Nos dice, “podría hacerse, creo, una historia de la escuela como una historia de la invención y la puesta en práctica de ejercicios de atención, tanto corporal como espiritual. De lo que se trata es de llamar la atención, de sostener la atención, de disciplinar la atención, de crear sujetos atentos. Y atentos, sobre todo, al mundo. No a sí mismos, sino al mundo” (2018:153). ¿Es posible resignificar la escuela como lugar para “crear sujetos atentos”? En ese “camino de atención al mundo”, ¿es posible encontrar puntos de encuentro? La atención y el interés atraviesan este estudio, pero no necesariamente “creando atentos al mundo”. Se distingue aquí la diferencia entre “prestar atención y mostrar interés” para “ganarse el reconocimiento” del docente, y aprobar, y estar genuinamente atentos e interesados, creando así sujetos atentos al mundo. “Crear atentos” con la “atención al mundo”, podría ser un punto de encuentro en las relaciones pedagógicas actuales.

Podría concluirse, que si cada uno, tanto docente como alumno, se reconocieran dentro de la relación maestro-aprendiz, con la cuota de asimetría (Pierella; Montserrat) y distancia necesaria (Dubet; Antelo; Mancovsky) que la relación reclama, pero con momentos de paridad (Feldman), o como igualdad de voluntades o inteligencias (Greco) se podría pensar en rectificar distorsiones y malos entendidos de este momento, y así recrear nuevas formas. La decisión de ser autoridad es de cada docente. La falta de límites y jerarquías se traduce en un deterioro de roles y funciones que provoca

inseguridad y un desorden generalizado. Podría pensarse, entonces, que se resignificaría un orden necesario para poder enseñar bien, se recuperaría ese entusiasmo contagioso que se genera al ser conscientes que “los alumnos aprenden, comprenden, progresan, cuando ya nadie lo esperaba (...) Entonces, el maestro halla tanto placer en enseñar como el alumno en aprender” (Merieu, 2006: 16).

### **La escuela como espacio de reconocimiento**

Nuestra *incomplétude* original y la necesidad que tenemos de los otros (Todorov, 2008) es manifestación de nuestra condición humana. El reconocimiento de nuestro ser y la confirmación de nuestro valor son el oxígeno de nuestra existencia (Todorov). No se plantea intentar completar la *incomplétude* que nos atraviesa en nuestro devenir humano. Comprendiendo la magnitud de esta condición, la escuela puede “pensarse a sí misma como espacio de reconocimiento (el lugar donde se nombra) ‘donde la vida del otro se significa’” (Frigerio, 2001: 122 en López y Pérez, 2006).

La necesidad de reconocimiento es el hecho humano constitutivo, y muchas veces se llega a fin de un año lectivo y son varios los docentes que no saben si pudieron reconocer a sus alumnos desde un lugar de diferenciación, o si pudieron resaltar algún aspecto particular que les haya llamado la atención. ¿Es posible no tener algo para decir de cada alumno después de un año? No todos los docentes tenemos buena memoria para recordar los nombres de los alumnos, pero se los puede reconocer en un sentido de existencia, en cuanto a singularidades y talentos, un gesto, una mirada, una palabra, una obra, un ensayo. Se pueden buscar modos que reflejen y le hagan llegar a cada alumno un mensaje de reconocimiento, de diferenciación, aun no recordando cada uno de los nombres, haciéndolos sentir protagonistas de su proceso escolar; con una detallada devolución e intercambio de una evaluación, por ejemplo.

La crudeza de la realidad de nuestro sistema educativo en el nivel secundario, que entiende su complejidad con tantos profesores que cubren varias escuelas en forma semanal, pareciera decirnos que son demasiados para poder reconocer y recordar a todos los alumnos. Docentes y alumnos concuerdan en destacar la importancia que los alumnos sean reconocidos por su nombre, y de igual manera que los alumnos conozcan los nombres de sus profesores. Nos queda también el concepto de alumno

“reconocible”, se define la “reconocibilidad” como la capacidad para ser reconocidos, describiendo la facilidad de conexión con los que se hacen reconocer, y la dificultad de reconocer al “alumno del medio”; inclusive aparece la figura del “alumno invisible” y el detalle de requisitos para “ganarse el reconocimiento” del docente: prestar atención, respeto, participar, obedecer, autonomía, no interrumpir, entregar a tiempo y en forma consistente. ¿La obediencia y la autonomía vienen juntos?

La realidad de funcionamiento de este nivel atenta contra el “reconocimiento como diferenciación”. Ahora, ¿se puede hacer algo al respecto? Como se planteara a lo largo del estudio, “el apuro atenta contra el reconocimiento como diferenciación” (Onetto, 2011a). Asimismo, este punto amerita preguntarnos, ¿el sistema escolar está construido para reconocer solamente lo que se destaca por su brillo... el alumno modelo...o por su opuesto... lo ruidoso o escandaloso, el mal alumno, el que se porta mal? ¿Cuál es el sentido de seguir sosteniendo esta dicotomía como forma de homogeneización heredada? ¿Hay lugar para el reconocimiento de “los alumnos del medio”? En la escuela, “los jóvenes a los que se considera desprovistos de talento no sobresalen como individuos con características propias, sino que se convierten en cuerpo colectivo, en masa” (Sennett, 2006). ¿No serían aquellos mismos “alumnos del medio...que no son nada”?

Simons y Masschelein (2014) nos plantean “concebir la escuela como una especie de medio puro”:

La escuela es un medio sin un fin y un vehículo sin un destino determinado. Imaginemos un nadador que intenta cruzar un ancho río (Serres, 1997). Parece que nada simplemente de un margen al otro (es decir, de la tierra de la ignorancia a la tierra del conocimiento). Pero esto significaría que el propio río no tiene ningún sentido, que sería una especie de medio sin densidad, un lugar vacío, como volar por el aire. Eventualmente, es claro que el nadador llegará a la orilla opuesta, pero lo más importante es el espacio entre los márgenes (el medio, un lugar que incluye todas las direcciones). Este tipo de "espacio del medio" no tiene orientación o destino pero hace que sean posibles todos los destinos y todas las orientaciones. Quizá la escuela sea otra palabra para este espacio del medio donde los profesores llevan a los jóvenes hacia el presente (2014: 37-38).

Haciendo un juego de palabras, “la escuela es un medio sin un fin y un vehículo sin destino determinado” (Serres, 1997 en Simons y Masschelein, 2014). Viendo entonces a la escuela como un "espacio del medio" que no tiene orientación o destino pero que hace que “sean posibles todos los destinos y todas las orientaciones”, debería incluir a todos los alumnos, los “reconocibles”, tanto por su brillo y talento como por su ruido y opacidad, inclusive aquellos del “medio”, que se sienten invisibles. Resignificar la escuela como “espacio del medio” podría significar que los profesores puedan llevar

a los jóvenes hacia el presente a partir de un reconocimiento grupal e individual. Pareciera que el “espacio del medio” estaría necesitando atención y reclamando un lugar que le pertenece, lo que lleva a preguntarnos, ¿la escuela, los alumnos o ambos?

Ricoeur (2005) nos recuerda “la expectativa de reconocimiento mutuo”:

Reconocer en cuanto acto expresa una pretensión, un *claim*, de ejercer un dominio intelectual sobre el campo de las significaciones, de las aserciones significativas. En el polo opuesto de la trayectoria, la exigencia de reconocimiento expresa una expectativa que puede ser satisfecha sólo en cuanto reconocimiento mutuo, si es que éste un sueño inaccesible o exija procedimientos e instituciones que eleven el reconocimiento al plano político (ibídem: 30).

El acto de reconocer expresa siempre la demanda o pretensión de ser reconocido, una expectativa que se verá satisfecha si el reconocimiento es mutuo. Así, reconocer y ser reconocido puede permanecer como un “sueño inaccesible” si no existen “procedimientos e instituciones”<sup>95</sup> que eleven el reconocimiento al plano político” (30).

En relación a los riesgos de lo llamado “un reconocimiento de sustitución” como paliativo (Todorov, 2008), no se puede no considerar muy especialmente en la vida escolar, identificando una y otra vez formas de trasgresión a las normas y reglas por parte de alumnos, como una forma de reconocimiento. Nos lleva a pensar cómo atender los reclamos recurrentes en la vida escolar, dando lugar a registros de frustración permanente, convirtiéndose, y quedando etiquetados como los peores alumnos.

El fantasma de la inutilidad saca a la luz un grave drama cultural. ¿Cómo se puede llegar a ser valioso y útil a los ojos de los demás? Sennett (2006) nos contesta que la manera clásica de hacerlo es la propia de la artesanía, es decir, mediante el desarrollo de algún talento especial, de alguna capacidad particular” (op. cit.: 113). Los virtuosos, músicos, por ejemplo, no necesitan de los demás, se gratifican sin necesitar reconocimiento de un otro al sentir orgullo por lo que se hace. La Observación de clase N°2, por mencionar una, muestra un claro ejemplo de trabajo artesanal como una posible vía de escape a las demandas de reconocimiento propias del ser humano. Comprender la significancia de este sentimiento de “realización” propia, lo que Todorov

---

<sup>95</sup>Ejemplo de Investigación de Escuela como espacio de reconocimiento: “La alianza escuela-familia en los bordes de lo escolar en el gran Buenos Aires”, María Mercedes López y Andrea Verónica Pérez. “Entre el hacer y el decir, entre el acontecer y la propuesta, entre los actores y sus anhelos, el carácter de las experiencias que el proyecto de investigación intenta registrar parecen tener en común un pensarse a sí mismas como espacios de reconocimiento (el lugar donde se nombra) ‘donde la vida del otro se significa’” (Frigerio, 2001: 122 en López y Pérez, 2006).

(2008) llama “el sentimiento de ser nosotros mismos” (2008: 203), de sentir existencia a través de la misma, es otro punto significativo a considerar en la vida escolar.

### **La oportunidad de cambio como posibilidad en la escuela**

El planteo de “inutilidad” o “invisibilidad” (Sennett, 2006) en el contexto social actual está en total sintonía con el “etiquetamiento”, como incapacidad de cambio por parte de los alumnos en la escuela. Son los propios sistemas y actores dentro de cada sistema que rotulan y enquistan, y limitan u obturan oportunidades de cambio y crecimiento. La falta de reconocimiento, si es perpetuada por las instituciones, como ser la escuela, es entonces, no sólo responsable de la crisis de autoridad en el ámbito de la educación, sino también profundiza un modelo de “subordinación social” que, al decir de Fraser, sirve a mantener un status de desigualdad social, material y simbólica. Se podría afirmar entonces que la escuela como tal contribuiría a reproducir modelos de desigualdad.

En cuanto a la posibilidad de cambio, Moreno (2002) nos recuerda que lo estrictamente humano del humano, es justamente su capacidad de cambio: “Lo específico del humano es su capacidad de variar” (2002: 27). Lo que lleva preguntarnos, ¿qué posibilidad de cambio se propicia en las escuelas en la actualidad?; ¿es posible correrse de lugares “enquistados”?

### **La autonomía como camino de reconocimiento**

Reconocer es nombrar, y diferenciar es parte crucial del identificar. Reconocer es entonces distinguir y diferenciar (Onetto, 2011a), es precisamente este ritmo de identificación y de diferenciación lo que caracteriza el proceso de autonomía, lo mismo entre adultos que entre niños, proceso que tiene que renovarse constantemente. Hay una consecuencia decisiva en un proceso de autonomía como camino de reconocimiento: “aceptar que pueda no entender algo del otro” (Sennett, 2003). De no producirse esta aceptación en la escuela, toda comunicación se homogeneizaría y lo que docentes y alumnos aprendieran de sus experiencias, quedaría mutuamente excluido. En educación, concedemos autonomía a los maestros cuando aceptamos que saben lo que hacen, aun cuando nosotros no lo entendamos. ¿Cómo hacer para conceder esta misma autonomía a

los alumnos?, sabiendo que ellos saben cosas de su aprendizaje que la persona que les enseñe puede no comprender del todo, otro punto interesante a considerar en las relaciones pedagógicas (Sennett, 2003). Este estudio abre a nuevas preguntas en cuanto a la obediencia. ¿Qué lugar tiene la obediencia en este camino de autonomía?, inquietud valiosa que surge por parte del alumnado.

### **La evaluación y retroalimentación como práctica de reconocimiento**

Imaginar la evaluación como una celebración (Menéndez, 2018) es posible. El trabajo de campo nos muestra que la evaluación y las instancias de devolución podrían convertirse en una “ceremonia de crecimiento y aprendizaje” tanto grupal como individual invaluable, integrando el error al proceso de aprendizaje, e instalando la reflexión sobre por qué se hace lo que se hace (Sennett, 2009). La construcción de un clima de devolución de evaluaciones que ayuda a “fortalecer la asociación entre nombre y cara” (Fischer, Frey y Quaglia, 2018: 27), de “estar en confianza” (Brailovsky, 2019), además de transmitir la nota, enmarcado en el respeto y la valoración (Wilson, 2002) de las producciones en caso de ser de calidad, y de búsqueda de estrategias de mejora en caso de no serlas, resignifica el sentido de las mismas. Así, a partir de este estudio, se podría plantear la retroalimentación no solamente como parte del proceso de aprendizaje, sino además como una “instancia de reconocimiento” en el nivel.

### **La emancipación como acto de reconocimiento mutuo**

Greco (2007) nos dice que no es la instrucción lo que emancipa, sino el rechazo a ser ‘inferiorizado’, que crea al sujeto en el mismo movimiento emancipatorio, en relaciones de educación actuales, en un lazo con otro, un igual, un maestro emancipado. Entendiendo el proceso emancipatorio de esta manera, “como desnaturalización de espacios y de tiempos humanos, como temporalidad que reformula la relación entre presente, pasado y futuro, así como las relaciones con los otros, entendido también como trabajo de humanización que instaura al sujeto en el mismo movimiento emancipatorio, nos vuelve a conducir a la pregunta por la relación con la autoridad y su lugar en el devenir de lo humano a través de la transmisión” (Greco, 2007: 118).

Este punto queda para el final del recorrido por la dificultad que implica, un camino de reflexión y comprensión. Emancipación, autoridad y reconocimiento podrían combinarse juntos, casi en forma simultánea, un proceso de humanización conjunta que potencia el devenir de lo humano transmitido de generación en generación. La emancipación así entendida, como acto de reconocimiento mutuo, podría entenderse como proceso lógico de inmersión a una forma de vida que priorice nuestro funcionamiento humano.

### **Sentido del binomio escuela-sociedad.**

Todorov nos dice que “una pluralidad de soledades no crea una sociedad” (2008: 93), el niño nace con la necesidad de los otros y con la predisposición para establecer contacto con ellos, como diría Rousseau, “fue concebido para ser social” (2008: 95); entonces, qué mejor lugar que la escuela para ejercitar un funcionamiento humano que propicie un reconocimiento desde el valor de lo singular así como el bien común como norte orientador. “Vivimos en sociedades individualistas y sociales” (Dubet, 2006) y ambos aspectos se pueden construir en el cotidiano escolar.

En el contexto social y educativo actual, se resignifica así el sentido del binomio escuela-sociedad, el aprendizaje en servicio y el registro del sentimiento de sentirse de utilidad a la comunidad a la que pertenece, y de ser “protagonista” de su proceso de escolaridad. Tal como afirma Jackson en la introducción de la obra de Dewey (1992), entender la escuela como un espacio donde los estudiantes “sean invitados a encontrar tanto su desarrollo personal como su bienestar social en su actividad diaria; un lugar donde la propia utilidad sea el primordial objetivo en la búsqueda de conocimiento pero que este sentido de utilidad incluya lo estético, lo contemplativo y lo que algunos llamarían los aspectos espirituales de la experiencia humana”. Los niños y adolescentes pueden desarrollar su aprendizaje mediante la convivencia, la interacción social, adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognitivas como proceso de impregnación a una forma de vida que priorice nuestro funcionamiento humano (Dewey, 1992; Cossettini, 1945; Punta, 2013). El estudio refleja que en medio de tanta liquidez y fragilidad vincular que atraviesa nuestro contexto social actual, los alumnos parecieran

valorar y necesitar establecer relaciones vinculares con los docentes, poder hablar y estar conectados, “estar en confianza” (Brailovsky, 2019).

No es posible educar a un ser humano en el aislamiento, ya que no sería capaz de juzgar nada, ni siquiera a él mismo, “le faltaría un espejo donde verse” (Todorov, 2008: 39). “El sí mismo social del hombre es el reconocimiento que éste obtiene de sus semejantes” (James en Todorov 2008: 91), reflexiones que abren a una direccionalidad como horizonte de posibilidad, de educar con un sentido de humanidad. La particularidad de este tiempo histórico que estamos transitando, nos aporta esperanza y oportunidad de no tener que hacerlo en soledad.

“A modo de inconclusión” (Najmanovich, 2019)<sup>96</sup>, este estudio se abre a nuevas preguntas sobre cómo seguir, que como punto de partida, ha atravesado “la voz de los docentes y de los alumnos”, y los ha puesto a dialogar, a escuchar lo que cada uno tiene para decir, a su vez escuchar del otro, y han surgido algunas ideas. Educar es tiempo, reconocer como diferenciación es tiempo. Los tiempos escolares y humanos parecieran estar necesitando puntos de encuentro.

Queda un registro de cierre de este estudio, y simultáneamente de apertura, esperando dé lugar a otros estudios, que abra a nuevos intercambios; de agradecimiento por la generosidad y sinceridad en las respuestas de docentes y alumnos, y directivos, sin condiciones o restricciones por parte de la escuela. Se resalta el valor de lo recibido en valiosas y sentidas respuestas, de haber comprometido a los actores para hablar, esperando el investigador haber “estado a la altura” de lo que tenían necesidad de decir, al transcribir respuestas.

Re preguntar...ampliar este estudio a otras escuelas... seguir profundizando... preguntando y re preguntando... Este estudio queda abierto a seguir trabajando con docentes y alumnos indagando sobre esta tarea tan digna de enseñar, continuar con nuevas investigaciones que podrían ser de utilidad para ampliar el conocimiento actual sobre esta problemática considerando las relaciones vinculares la base de todo el funcionamiento escolar, en beneficio de mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje.

---

<sup>96</sup> Diálogo abierto. Brailovsky, Larrosa, Najmanovich, Julio 10, 2019.

## Referencias Bibliográficas

Abramowski (2010a): “Los afectos magisteriales: una aproximación a la configuración de afectividad docente contemporánea”. Tesis de Maestría, FLACSO. Directora: Dra Inés Dussel

Abramowski, Ana (2010b), *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Paidós Cuestiones de Educación.

Abramowski, Ana (2012), “Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar”, FLACSO-Argentina, EDU/Educación, pedagogía y políticas educativas. Preparado para ser presentado en el Congress of the Latin American Studies Association, San Francisco, California May 23-26, 2012.

Aguerrondo, Inés (2002), *La escuela del futuro. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires, Papers Editores.

Aguerrondo, Inés y Valliant, Denise (2015), *El aprendizaje bajo la lupa, Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*, UNICEFF.

Aguerrondo, Inés (2016), *El aprendizaje bajo la lupa, Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*, UNICEFF, Conferencia en UdeSA, Abril 2016

Aleu, María (2008), “Concepciones de autoridad en estudiantes de escuela media”. Tesis de Maestría, Escuela de Educación, UdeSA. Director: Estanislao Antelo.

Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao (2009), *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique Educación.

Anijovich, Rebeca y González, Carlos (2011), *Evaluar para aprender. Conceptos e Instrumentos*. Buenos Aires, Aique Educación.

Anijovich, Rebeca (2014), *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y Aprender en la diversidad*. Buenos Aires, Paidós.

Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela (2017), *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Planeta.

Annunziata, Paola Andreucci (2012), El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del < ojo pedagógico > como destreza compleja. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol.16; N°1 (enero-abril 2012).

Annunziata, Paola Andreucci (2013), La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores; Supervision of Teaching Practices: A Debt to Initial Teacher Training. Estudios Pedagógicos, vol. XXXIX, núm. 1, 2013, pp. 7-26. Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.

Antelo, Estanislao (2003), “Lo que queda del maestro”, en Antelo, E. y otros. *Lo que queda de la escuela*. Rosario, Laborde Ed.

Antelo, Estanislao (2005), "Variaciones sobre la autoridad", en *Segundas Jornadas Nacionales de Formación Docente Continua. Contextos, políticas y sujetos en la formación de profesores*, Inst. Formación Docente Continua, Villa Mercedes, San Luis.

Antelo, Estanislao (2008), "Atracción y educación-una pedagogía a lo Sharon Stone", 24th August 2008, <http://www.mundolatino.org/pedagogicas/atracedu.htm>

Arancibia, Violeta (1992), Efectividad escolar: un análisis comparado. *Revista Estudios Públicos*, 47, pp. 101-126.

Arendt, Hannah (2003), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.

Ausubel, David (1989), *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.

Balandier, Georges (1994) [1992], *El Poder en escena. De la representación del poder al poder de la representación*. Barcelona, Paidós.

Baquero, Ricardo (2001), "La educabilidad bajo sospecha", en *Cuaderno de Pedagogía Rosario* Año IV N° 9, 71-85; 2001

Bauman, Zygmunt (2005), *Amor Líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires, Fondo de la Cultura Económica.

Bauman, Zygmunt (2007), *Vida líquida*. Buenos Aires, Paidós.

Bauman, Zygmunt (2009), *Modernidad Líquida*. México, Fondo de Cultura Económica.

Bericat, Eduardo (1998), *La integración de los Métodos Cuantitativo y Cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona, Ariel Sociología.

Blanchard-Laville, Claudine (2009), *Los docentes, entre el placer y el sufrimiento*. Xalapa (México), Univ. Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Univ. Veracruzana.

Bolívar, Antonio (2005). "Dónde situar los esfuerzos de mejora: política educativa, escuela y aula" en *Educação y Sociedade*, Campinas, vol.26, n.92, pp. 859-888.

Bokova, Irina (2010). "La educación asegura sociedades más inclusivas". Diario *La Nación*, Argentina, 5 de diciembre de 2010.

Brailovsky, Daniel (2011). *El juego y la clase. Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*. Buenos Aires, Noveduc.

Braslavsky, Cecilia (2004), "La historia de la educación y el desafío contemporáneo de calidad", en *Pedagogía y Educación ante el Siglo XXI*, de Ruiz Berrio, Julio (2005) (ed.). Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, pp. 268-285.

Brecht, Bertolt (1927), "*Un hombre es un hombre*", obra de teatro.

Brookfield, Stephen (1990), *The Skillful Teacher*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers. *El profesor hábil* (traducción).

Brunner, José Joaquín (2000), 'Educación y escenarios del futuro: Nuevas tecnologías y sociedad de la información', Documento No. 16, PREAL, Santiago de Chile.

Buckingham, David (2008), *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires, Manantial.

Burbules, Nicholas y Callister, Thomas (2006), *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Editorial Granica

Buskist, William y Saville, Bryan (2001), "Construyendo rapport: Creando contextos emocionales positivos para promover la enseñanza y el aprendizaje". Originalmente publicado en: APS Observer, Vol. 14 No. 3 Marzo de 2001. Traducción: Alejandro Franco (Miembro APS, Miembro APA División 2).

Campbell, Donald y Fiske Donald (1959), Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix, *Psychological Bulletin*, Vol. 56, N°2, pp 81-105.

Carter, April (1980), *Autoridad y democracia*. Buenos Aires, Eudeba.

Casassus, Juan (2003), *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago, LOM Ediciones, Colección Escafandra.

Castel, Robert (1995), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris, Liber. (Versión en español, *Sobre la televisión*. Barcelona, Anagrama, 2000).

Comenio, Jan Amós. (1986) [1632], *Didáctica Magna*. Madrid, Ediciones Akal S.A.

Contreras Domingo, José (2016) "Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas. ¿Una pedagogía de la singularidad?", Universidad de Barcelona, España.

Cook, Thomas D. y Reichart, Charles S. (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Ediciones Morata. Colección: Pedagogía, Traducción: Guillermo Solana.

Cornu, Laurence (1999), "La confianza en las relaciones pedagógicas" en *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 19-26

Cossettini, Olga (1945), *La escuela viva*. Buenos Aires, Editorial Losada.

Creswell, John W. (2005), *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed methods Approaches*, University of Nebraska, Lincoln, Sage Publications.

Denzig, Norman K. (1978), *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York, Praeger.

Derrida, Jacques y Dufourmantelle, Anne (2000), *La hospitalidad*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Dewey, John (1992), *The School and Society and The Child and Curriculum*. Chicago, University of Chicago.

Diker, Gabriela (2007). “¿Es posible una educación sin autoridad? Una mirada sobre el problema de la autoridad en la educación escolar de adolescentes y jóvenes”. Reporte de investigación. *Revista (12)ntes*. Número 11. Año 2007.

Domingo Roget, Angeles y Anijovich, Rebeca (Coords.) (2017), *Práctica Reflexiva: Escenarios y horizontes*. Buenos Aires, Aique Educación.

Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998), *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.

Dubet, François (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.

Dussel, Inés, Brito, Andrea y Nuñez, Pedro (2007), “Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina”. Buenos Aires, Fundación Santillana.

Eliacheff, Caroline y Soulez Larivière, Daniel (2009), *El tiempo de las víctimas*. Madrid, Ediciones Akal. S.A.

Ennen, Nicole, Stark, Emily, y Lassiter, Andrea (2015), The importance of trust for satisfaction, motivation and academic performance in student learning groups, en *Social Psychology of Education*, 18 (3), pp. 615-633.

Fanfani Tenti, Emilio (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento presentado al seminario "Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino medio". Brasilia, Brasil: Ministerio da Educaáo.

Fanfani Tenti, Emilio (2006, Diciembre 23), “Los docentes tienen un desconocimiento total de sus alumnos”, Diario *La Nación*.

Fanfani Tenti, Emilio (2009). “Notas sobre la construcción social del trabajo docente”. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, OEI/Fundación Santillana.

Fisher, Douglas (2018, Septiembre 1-2), “Learning by Design”, Conferencias de ESSARP, Sheraton, Pilar, Buenos Aires, Argentina.

Fisher, Douglas, Frey, Nancy y Quaglia, Russell J. (2018), *Engagement by Design, Creating Learning Environments where Students Thrive*. California, Corwin Literacy.

Foucault, Michel (2009, [1976]), *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Foucault, Michel (1996), *Hermeneútica del Sujeto*. Editorial Altamira, Colección Obras de Sociología.

Frankfort-Nachmias y Nachmias (1992), Documento de Cátedra 34, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Sociología, Cátedra de

Metodología y Técnicas de la Investigación Social. Profesora Titular: Ruth Sautu. Traducción de “Research Methods in the Social Sciences” (1992), Capítulos 7, 9, 10, 11 y 18. Almendros; Arancibia; Krause; Perugorria; Plotno.

Fraser, Nancy (2000), “Rethinking Recognition”, *New Left Review*, N°3, pp. 107-120.

Freud ([1892], 1996), Sobre la psicología del colegial, *Obras completas*, Tomo 2. Traducción de López Ballesteros y De Torres. Madrid, Biblioteca Nueva.

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) (2004), *La transmisión en las sociedades. Las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Centro de estudios multidisciplinares/Ensayos y experiencias. Buenos Aires, Noveduc.

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (2010a) *Educación: saberes alterados*. Paraná (Entre Ríos), Del Estante.

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (2010b), *Educación: ese acto político*. Paraná (Entre Ríos), Del Estante.

Fullan, Michael (1993), *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, AKAL.

García Valdez, Ricardo (2010), Reseña Blanchard-Laville, Claudine (2009), Los docentes, entre el placer y el sufrimiento. Xalapa (México), Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco/ Universidad Veracruzana. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), pp. 423 – 427.

Gladman, Frederick John (1885), *School Work*, en Jarrolds’ *Teachers and pupil teacher series*. Universidad de Oxford.

Greco, M. Beatriz (2007a), “Rancière et Jacotot. Une critique du concept d’autorité”, Tesis de Maestría, Universidad Paris VIII.

Greco, M. Beatriz (2007b), *La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Buenos Aires, Homo Sapiens.

Greco, M. Beatriz (2010), “Una autoridad igualitaria y la apertura del lugar de la experiencia en educación: a partir del pensamiento de la igualdad de Jacques Rancière”. Directores: Laurence Cornu (Univ. Paris VIII) y Emilio de Ipola (UBA- Cs Sociales).

Greco M. Beatriz (2011), *Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación*, en Doval, Delfina y Rattero, Carina (comp.) (2011). *Autoridad y Transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires, Noveduc.

Hamilton, David (1991), “De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula”, *Revista de Educación* No. 295, Mayo-Agosto 1991, pp. 187-206.

Hattie, John y Temperley, Helen (2007), “The power of feedback”, *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 81-112.

Herrera, Yolimar (2013), Los docentes, su palabra y el eros pedagógico que los habita, *Investigación y Postgrado*, vol. 28, núm. 2, julio-diciembre, 2013, pp. 103-124, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.

James, Allison y Prout, Alan. (Eds.) (1990, 1997, 2<sup>nd</sup> ed) *Constructing and reconstructing childhood*. London, Falmer Press.

Jenkins, Henry (2006), *Fans, Bloggers, and Gamers. Exploring Participatory Culture*. New York & London, New York University Press. Parte III: "Columbine and Beyond".

Johnson, Burke R., Onwuegbuzie, Anthony y Turner, Lisa (2007), "Toward a Definition of Mixed methods research" en *Journal of Mixed Methods Research*, 1.112

Karpicke, Jeffrey.D. y Roediger Henry, III, (2008). The Critical Importance of Retrieval for Learning. DOI: 10.1126/science.1152408. *Science* 319, 966 (2008).

Khun, Thomas (1971) [1962], *La estructura de las revoluciones científicas*. México, F.C.E.

Kojève, Alexandre (2005), *La noción de autoridad*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Kozak, Débora (2010), ¡Llegaron las netbooks! El monitor de la educación. *Revista del Ministerio de Educación de la Nación*, (26)

Kvale, Steinar (1996), "The Interview Situation" en Kvale, S. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. London, Sage Publications.

Larrosa, Jorge (2002), *Más allá de la comprensión: lenguaje, formación y pluralidad*. Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico/Revista Ensayo y Error. Universidad Simón Rodríguez.

Larrosa, Jorge (2018), *P de Profesor*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Legendre, Pierre (2008), *La fábrica del hombre occidental*. Madrid, Amarrortu editores.

Littré, Emile (1859 a 1872), *Dictionnaire de la langue française*. Paris, Francia.

López, María Mercedes y Pérez, Andrea (2006). La alianza escuela-familia en los bordes de lo escolar en el gran Buenos Aires, *Estudios Fronterizos*, vol. 7, núm. 13, enero-junio 2006, pp. 95-121

Lowman, Joseph (1995), *Mastering the techniques of teaching* (2nd Ed.). San Francisco, Jossey-Bass.

Luhmann, Niklas (2005), *Confianza*. Universidad Iberoamericana, Editorial Anthropos, Editorial del Hombre.

Mancovsky (2005), "La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase", Univ. Paris X/ Univ. Buenos Aires. Tesis Doctoral, a cargo del Dr Jacky Beillerot

Mancovsky, Viviana (2009), *La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción en la clase*. Université Paris X/

Universidad de Buenos Aires. Serie "Documento de trabajo" N° 35. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.

Mancovsky, Viviana (2011), *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de Educación.

Martínez Martínez, María del Carmen (1996), *Análisis psicosocial del prejuicio*. Madrid, Síntesis.

Mc Williams, Erica (2003), The vulnerable child as a pedagogical subject, *Journal of Curriculum Theorizing*, Special issue, Childhood and Cultural Studies. Summer 2003, 19 (82):25-44

Mc Williams, Erica y Jones, Alison (2005), An unprotected species? On teachers as risky subjects. *British Educational Research Journal* 31 (1): pp. 109-120

Melville, Herman (2010), *Bartleby, el escribiente*. Madrid, Nórdica Libros.

Meirieu, Philippe (1998), *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.

Meirieu, Philippe (2006), *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, Graò.

Meo, Analía y Navarro, Alejandra (eds.) (2009), *La Voz de los Otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires, Omicron System.

Metz, Mary Haywood (1978), *Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated secondary schools*. Berkeley, University of California Press.

Meyerson, Debra, Weick, Karl. E., y Kramer, Roderick. M. (1996), Swift trust and temporary groups, en Roderick Kramer y Tom .R. Tyler (Eds.), *Trust in Organizations: Frontiers of theory and research* (pp.166- 195). Thousand Oaks, CA, SAGE.

Milstein, Diana (2009), *"La Nación en la escuela: Viejas y nuevas tensiones políticas"*. Buenos Aires, Miño y Dávila/CAS-Ides.

Montserrat, Mariano (2012), "La autoridad pedagógica. Un estudio desde la perspectiva de los estudiantes de la escuela secundaria". Tesis de Maestría, Escuela de Educación, UdeSA, Buenos Aires. Director: Dr. Daniel Brailovsky.

Moreno, Julio (2002) *Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Morrow, Virginia (2008), Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's geographies*, Vol. 6, N 1, pp. 49-61.

Narodowski, Mariano (1994), *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Grupo Aique Editor SA.

Narodowski, Mariano y Brailovsky, Daniel (2005), Cuadernos de Historia de la Educación. N°. 4. Enero-Diciembre 2005, 143, "La cuestión del fin de la razón de estado en la historia de la escolarización", Universidad Torcuato Di Tella.

Onetto, Fernando (redactor) (2009), “Formación de Supervisores y Directores como asesores en convivencia escolar”. *Cuaderno de Trabajo*. Ministerio de Educación, Buenos Aires, HDIE, Xunta de Galicia.

Onetto, Fernando (2011a), “El clima escolar en tiempos de transformación. Un estudio de caso de una escuela secundaria pública en la ciudad de Buenos Aires”. Tesis de Maestría, Escuela de Educación, UdeSA, Buenos Aires. Director: Dr. Jason Beech.

Onetto, Fernando (2011b), *La Escuela tiene sentido. Convivir con extraños: la socialización en una cultura del disenso*. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Pace, Judith y Hemmings, Annette. B. (2006), *Classroom Authority: Theory, Research and Practice*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Palmer, Parker. J. (1998), *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, Jossey-Bass.

Papert, Seymour (1984), “New Theories for New learning”, this paper is the edited transcript of a speech given 18 April 1984 at the National Association of School Psychologists' Conference.

Pennac, Daniel (2008), *Mal de escuela*. Barcelona, Mondadori.

Pérez de Lara, Nuria (2001), Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta, en Larrosa, J. y Skliar, C. (eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Buenos Aires, Aguazul, 291-316.

Perrenoud, Philippe (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, Graó.

Perrenoud, Philippe (2011), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Bogotá, Magisterio.

Petit, Michèle (2008), *Une enfance au pays des livres*. París, Rageot éditeur.

Pierella, María Paula (2006), “Acerca de la autoridad de los profesores universitarios. Una aproximación a los discursos de estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario en el tiempo presente”, Universidad Nacional de Rosario.

Pierella, María Paula (2014a), “Figuras de la autoridad y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio centrado en relatos de la experiencia estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario”, dirigido por la Dra. Sandra Carli. (Programa de Doctorado de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA).

Pierella, María Paula (2014b), *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de educación.

Pierella, María Paula (2015), “Autoridad y responsabilidad frente al otro. Reflexiones sobre las relaciones asimétricas en educación”, en *Deceducando. Revista Educativa Digital* (R.E. D)- #2, 7 diciembre 2015.

Piussi, Anna María. (1999), “Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación”, en Dialnet, ¿Iguales o diferentes?: género, diferencia sexual, lenguaje y educación / coord. por Carlos Lomas, 1999, ISBN 84-493-0801-1, pp. 43-68

Prensky, Marc (2001), “Digital Natives, Digital Immigrants”, en *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.

Preterossi, Geminello (2003). *Autoridad. Léxico de política*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Punta, Teresa (2013), *Señales de vida. Una bitácora de escuela*. Buenos Aires, Editorial Lugar.

Quaglia Institute for School Voice and Aspirations (2016), *School Voice Report* (2016).

Rancière, Jacques (2010). *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes Educación.

Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, (2014), 23ª ed. Madrid, Espasa.

Renaut, Alain (2004), *La fin de l'autorité*. Paris, Flammarion.

Rey, Alain (1985), el *Grand Robert de la langue française*. Paris.

Ricoeur, Paul (2005), *Caminos del reconocimiento*. Madrid, Editorial Trotta.

Ricoeur, Paul (2008), La paradoja de la autoridad, en *Lo Justo2*. Madrid, Trotta

Rogge, Jan-Uwe (1993). *Kinder brauchen Grenzen*. Hamburgo, Rowohlt. Traducción al español, *Los niños necesitan límites*.

Roudinesco, Elisabeth (2003), *La familia en desorden*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Rousseau, Jean-Jacques (2006) [1762], *Emilio o De la Educación*. Libro Cuarto. Buenos Aires, Editorial Gadifco.

Rivas, Axel (2019), *¿Quién controla el futuro de la educación?* Buenos Aires, Editorial S XXI, Colección Educación que aprende.

Sacristán, José Gimeno (2003), *El alumno como invención*. Madrid, Ed. Morata, S. L.

Sautu, Ruth (2003), *Todo es teoría, objetivos y método de investigación*. Buenos Aires, Lumiere.

Sennett, Richard (1993), *Authority*, New York, W. W. Norton & Company. Hay traducción al español *La autoridad* (1982), versión española de Fernando Santos Fontenla. Madrid, Alianza.

Sennett, Richard (2000), *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Buenos Aires, Anagrama.

Sennett, Richard (2003), *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, Anagrama.

Sennett, Richard (2006), *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.

Sennett, Richard (2009), *El artesano*, Barcelona, Anagrama.

Sieber, Joan (1993), 'The ethics and politics of sensitive research' in Renzetti C & Lee R M (eds.) *Researching sensitive topics*. London, Sage.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan (2014), *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Skliar, Carlos (2002), *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Skliar, Carlos (2005), "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación" en *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, Vol XVII, No 41. (enero-abril, 2005, pp.11-22).

Skliar, Carlos (2014), La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 150-159.

Sloterdijk, Peter (2002), *El desprecio de las masas. Ensayo sobre las luchas culturales de la sociedad moderna*. Madrid, Editora Nacional.

Steindl-Rast, David. (2013), *La gratitud, corazón de la plegaria. Una aproximación a la vida en plenitud*. Buenos Aires, Agape Libros.

Steiner, Francis George (2004), *Lecciones de los maestros*. Buenos Aires, Siruela, Fondo de Cultura Económica.

Tapscott, Don (1998), *Creciendo en un entorno digital: La Generación Net*. Bogotá, McGraw-Hill/Interamericana.

Tassin, Étien (2002), "Poder, autoridad, violencia y acción política (la crítica arendtiana de la dominación)", en Frigerio, Graciela (Comp.) *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Santillana, Buenos Aires.

Tedesco, Juan Carlos (2000), *El nuevo pacto educativo; Educación, competitividad y ciudadanía*. Buenos Aires, Santillana. pp. 15-96.

Tedesco, Juan Carlos (2009), *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Fondo de la Cultura Económica.

Tedesco, Juan Carlos y Tenti Fanfani, Emilio (2002), Conferencia Regional: “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”, Brasil Brasilia, 10 - 12 Julio 2002. Organizado por BID/UNESCO/Ministerio da Educacao, Brasilia. Versión preliminar: “Nuevos Docentes y Nuevos Alumnos”, junio de 2002.

*The Random House Dictionary of the English Language* (2nd Ed.) (1987). New York, Random House.

Thomas, Gary y Loxley, Andrew (2001), Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés, (Changes in special education theory from an English perspective), Revista educación inclusiva vol. 3, n°1

Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2008), *La educación de las elites*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Todorov, Tzvetan (1993), *Frente al límite*. México, Siglo XXI.

Todorov, Tzvetan (2008), *La vida en común*. Buenos Aires, Taurus.

Todorov, Tzvetan (2010, Diciembre 7), “Un viaje a Argentina”, *Diario La Nación*, Traducción de José Luis Sánchez-Silva.

UNESCO (1993), *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el SXXI*, presidida por Delors, Jacques. Madrid, Santillana, Ediciones UNESCO, Segunda parte, Capítulo 4, pp. 96-109.

Viñao, Antonio (2005), “The School Head’s Office as Territory and Place: Location and Physical Layout in the First Spanish Graded Schools”, en Lawn, Martin y Grosvenor, Ian (2011), *Materialities of Schooling*, United Kingdom, Cambridge University Press.

Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth (2001), *La trastienda de la investigación*. Tercera edición ampliada. Buenos Aires, Lumiere

Weber, Max (1964). *The theory of social and economic organization* (Henderson, Alexander M. y Parsons, Talcott, trans.). New York, Free Press. (Original, 1925).

Wernicke, Carlos (1997), “La educación para finales de la postmodernidad”. Capítulo en colaboración para la edición en español de Gang, Philip. S. y colaboradores: *Educación de la Conciencia*. Buenos Aires, Editorial Errepar.

Wernicke, Carlos (2000), “Castigo y pedagogía”, *Cadernos Pestalozzi 2000 Vol II n° 3*, Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Wernicke, Carlos (2003), “Una pedagogía contextual”. Artículo publicado en *Educare IV* pp. 141-155, Universidad Nacional de Costa Rica.

Wilson, Daniel (2002). *La Retroalimentación a través de la Pirámide*. Traducida al español por Patricia León Agustí, Constanza Hazelwood y María Ximena Barrera.

Zizek, Slavoj (1998), *Porque no saben lo que hacen. El goce como un factor político*. Buenos Aires, Paidós.

**Ley:**

New Zealand Legislation, Parliamentary Counsel Office, Education (Update) Amendment Act 2017, N° 20

**Links:**

Entrevista a Daniel Feldman: Daniel Feldman/Diálogo

<http://dbrailovsk2.wixsite.com/dialogo/daniel-feldman>

Seminario Internacional "Infancias; desafíos y oportunidades". Parte 3, Panel: Espacios y políticas socio culturales para la infancia - Otros modos de educar. Panelistas: Antelo, E., Investigador en Educación FLACSO y Pescetti, L. M., Escritor, literatura infantil y para adultos, músico.

<https://www.youtube.com/watch?v=3joIleXhpEM>

Diálogo abierto. Brailovsky, Larrosa, Najmanovich, Julio 10, 2019

<https://www.youtube.com/watch?v=xgf3T33rtWQ>

## ANEXO I

### INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

#### A. GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A PROFESORES.

**Párrafo introductorio:** Previo al comienzo de la entrevista se le explicará a los docentes la modalidad la cual estará centrada específicamente en su “experiencia de aula”. Se considerarán el funcionamiento, la organización, la participación de los alumnos, cuestiones afectivas, las evaluaciones, etc. Todas estas consideraciones se enfocarán en el vínculo del docente con el alumno.

#### **Preguntas introductorias**

¿Hace cuánto tiempo ejercés la labor docente? ¿Hace cuánto tiempo trabajás en esta escuela?

#### **Con respecto a los alumnos:**

Contame, ¿cómo describirías tu relación con los alumnos? ¿Existen diferencias en tu forma de relacionarte con el grupo, por un lado, y con cada alumno en particular, por el otro?

¿Conocés sus nombres? ¿Sabés algo de su historia? ¿Sabés algo de su situación familiar? (Si contesta si...): ¿Qué te llevó a interiorizarte en esas cuestiones?

Hay distintas maneras de ganarse el reconocimiento de los alumnos, ¿cómo te lo ganás vos?

¿Qué crees vos que valoran los estudiantes de tu rol como autoridad? ¿Te sentís reconocido como autoridad en el aula?

¿Y qué valorás de tus alumnos? ¿Qué significa para vos reconocer a un alumno?

#### **Con respecto a tus clases:**

¿Existe algún ritual de inicio? ¿Cómo es tu primer contacto con los alumnos? ¿Podrías describirme esa situación?

¿Recuperás o utilizás lo que los alumnos conocen o traen en el momento de la presentación de un tema?

Si la respuesta es sí: ¿Por qué te parece importante recuperarlo? ¿De qué manera lo hacés? Si la respuesta es no: ¿Por qué no lo recuperás?

¿Participan los alumnos en clase? ¿Por qué te parece importante que participen o no? ¿Participan siempre los mismos? ¿Por qué?

Si un alumno te interrumpe con una pregunta, ¿qué actitud tomás?

Supongamos que existe una situación de falta de respeto de un alumno a otro en tu clase, ¿cómo reaccionás /reaccionarías?

Supongamos que existe una situación de falta de respeto entre docente y alumno, ¿qué actitud considerás debe tomar el docente?

Si la falta de respeto es del alumno, ¿considerás que debe repercutir esta actitud sobre su nota? ¿Es necesario utilizar sanciones?

### **Con respecto a las evaluaciones:**

¿Considerás las actitudes de tus alumnos al decidir las notas académicas? ¿Por qué? ¿Cómo? Supongamos que un alumno se destaca por alguna actitud particular (gran esfuerzo, solidaridad, empatía, etc.), ¿utilizás alguna forma de reconocimiento de estos logros extra-académicos? ¿Por qué? ¿Cómo?

¿Qué pensás vos de la evaluación? Desde tu perspectiva ¿para qué sirve evaluar? ¿Qué tipo de evaluaciones ponés en práctica en clase? ¿Por qué?

¿Con qué frecuencia evaluás? ¿Por qué esa frecuencia?

Usualmente, ¿cuánto tardás y por qué en entregarles los resultados de las evaluaciones a tus alumnos?

¿Cómo les comunicás los resultados (notas, comentarios escritos, comentarios orales, frente al grupo, individualmente)? ¿Por qué lo hacés de esa manera?

¿Qué hacés con los resultados de las evaluaciones? ¿Qué actividades les proponés a los alumnos a partir de los resultados de las pruebas? ¿Por qué? ¿Qué acciones implementás con los alumnos de bajos resultados en las pruebas? ¿Por qué?

### **Con respecto a los relaciones vinculares entre docentes y alumnos:**

Supongamos que notifican al cuerpo docente sobre una situación personal dolorosa para uno de tus alumnos (muerte o enfermedad de un pariente cercano, separación de los padres, etc.), ¿cómo crees que deben manejarse los docentes con esas situaciones? ¿qué actitud tomarías vos?

Y si se acerca un alumno y te cuenta que sus padres se están separando (por ejemplo)? ¿Qué actitud deberían tomar los docentes al respecto? ¿Y qué harías vos en ese caso?

Ahora, pensemos que un docente está atravesando una situación dolorosa, ¿cómo crees que debe tratarse el tema en el aula?

¿Considerás que en el trabajo del docente se ponen en juego cuestiones afectivas? ¿En qué consisten?

¿Hace falta reconocer a los alumnos para enseñar?

Para vos, ¿existe una relación entre el respeto y el reconocimiento?

### **Con respecto a la escuela (reconocimiento institucional):**

Para finalizar, ¿te sentís reconocido como autoridad dentro de la institución, por parte de los directivos, padres, etc.?

¿Considerás que existen formas de reconocimiento institucional en lo cotidiano, tanto para el alumno como para el docente?

## B. CUESTIONARIO AUTO-ADMINISTRADO CON LOS ALUMNOS.

Este cuestionario es anónimo y toda la información que puedas brindar será utilizada para una investigación acerca de la educación en la Argentina.

### Con respecto a los profesores:

1. ¿Creés que es importante que el profesor conozca el nombre de todos los alumnos?

(Marcar la respuesta elegida)

- i. Es muy importante
- ii. Es importante
- iii. Es relativamente importante
- iv. No es importante
- v. Ns/Nc

2. ¿Vos conocés los nombres de tus profesores? (Marcar la respuesta elegida)

- i. De muchos
- ii. De algunos
- iii. De pocos
- iv. De ninguno
- v. Ns/Nc

3. ¿Creés que es importante que los profesores sepan algo de la historia personal de los alumnos y viceversa? (Marcar la respuesta elegida)

- i. Es muy importante
- ii. Es importante
- iii. Es relativamente importante
- iv. No es importante
- v. Ns/Nc

4. Hay distintas maneras de ganarse el reconocimiento de los profesores, ¿cómo te lo ganás vos? ¿Te sentís reconocido en el aula?

5. a) ¿Qué crees vos que valoran los profesores de tu rol como alumno? ¿Y qué valorás vos de tus profesores?

b) ¿Qué significa para vos reconocer a un docente como autoridad?

### Con respecto a tus clases:

6. ¿Podrías identificar de estas situaciones las que están presentes como ritual de inicio y/o cierre de clase? (Marcar la/s respuesta/s elegida/s)

- i. Instancia de saludo formal o informal
- ii. Lista de asistencia
- iii. Diálogo coloquial entre docentes y alumnos
- iv. Repaso de la última clase
- v. Pautas de trabajo hasta el próximo encuentro
- vi. Otros.....

7. ¿Considerás que es importante que los profesores recuperen o utilicen lo que ustedes como alumnos conocen o traen en el momento de la presentación de un tema? (Marcar la respuesta elegida).

- i. Sí es muy importante
- ii. Es importante
- iii. Es relativamente importante
- iv. No es importante
- v. Ns/Nc

8. ¿Qué pensás de la participación de los alumnos en clase? (Explicar en tus palabras).

.....

9. Si un alumno no participa, ¿qué actitud creés que deberían tomar los profesores? (Explicar en tus palabras).

.....

**Con respecto a las evaluaciones:**

10. ¿Crees que los docentes consideran las actitudes de los alumnos al decidir las notas académicas? (Marcar la respuesta elegida)

- i. Sí siempre
- ii. Casi siempre
- iii. Más o menos
- iv. No
- v. Ns/Nc

11. Si un alumno se destaca por alguna actitud particular (gran esfuerzo, solidaridad, empatía, etc.), ¿los docentes utilizan alguna forma de reconocimiento de estos logros extra-académicos?

.....

12. ¿Qué pensás vos de las evaluaciones? ¿Cómo describirías una buena situación de evaluación? (Describir en tus palabras)

.....

13. En una situación ideal de evaluación ¿cuánto deberían tardar en entregarles los resultados de las evaluaciones? (Marcar la respuesta elegida)

- i. Menos de una semana
- ii. Menos de dos semanas
- iii. Menos de un mes
- iv. Otros.....

14. ¿Cómo te comunican los resultados de las evaluaciones tus profesores? (Marcar la/s respuesta/s elegida/s)

- i. notas
- ii. comentarios escritos
- iii. comentarios orales
- iv. frente al grupo
- v. individualmente
- vi. Otros.....

15. A vos, ¿te hace diferencia la manera en que lo hacen? ¿Por qué?

.....

16. ¿Qué actividades les proponen los profesores a partir de los resultados de las pruebas? (Marcar la/s respuesta/s elegida/s)

- i. Trabajo grupal sobre los errores comunes

- ii. Trabajo individual constructivo sobre el error
- iii. Supervisión posterior de correcciones individuales
- iv. Nueva instancia de evaluación (en caso de ser necesario)
- v. Ninguna
- vi. Otras.....

**Con respecto a los relaciones vinculares entre docentes y alumnos:**

17. Supongamos que se diera una situación personal dolorosa para uno de ustedes (muerte de un pariente cercano, enfermedad, problema familiar, etc.), ¿qué actitud crees que tomarían los docentes en general? (Describir en tus palabras)

.....

18. Y si te pasara a vos, ¿se lo contarías a alguno de tus profesores? ¿Te sentís contenido y cuidado a nivel afectivo? (Describir en tus palabras).

.....

19. Supongamos que se da una situación de falta de respeto entre alumnos o hacia el profesor en tu clase, ¿cómo crees que debería reaccionar el docente?

.....

20. ¿Qué opinás de la utilización de sanciones en el aula?

.....

21. ¿Qué es para vos el “reconocimiento”?

.....

22. ¿Considerás que el respeto tiene relación con el reconocimiento? ¿De qué manera? (Describir en tus palabras)

.....

23. ¿Considerás que en la relación docente-alumno se ponen en juego cuestiones afectivas? ¿De qué manera? (Describir en tus palabras)

.....

**Con respecto a la escuela (reconocimiento institucional):**

24. ¿Te sentís reconocido dentro de la institución, por parte de los directivos, preceptores, padres, etc.? (Marcar la respuesta elegida)

- i. Sí siempre
- ii. Casi siempre
- iii. Pocas veces
- iv. Nunca
- v. Ns/Nc

25. ¿Considerás que existen formas de reconocimiento institucional en lo cotidiano, tanto para el alumno como para el docente? (Marcar la respuesta elegida)

- i. Sí siempre
- ii. Casi siempre
- iii. Pocas veces
- iv. Nunca
- v. Ns/Nc

**¡Muchas gracias!**

### C. PLANILLA DE OBSERVACIÓN DE CLASE

Nombre del observador:

Nombre del docente:

Curso observado:

Institución:

Área / asignatura:

Fecha:

Horario:

Número total de alumnos presentes:      M:      V:

*En la siguiente planilla observaré la clase en su conjunto. En el espacio de "comentarios" volcaré las observaciones que considere pertinente incluir.*

EJES	REGISTRO DE LAS OBSERVACIONES	COMENTARIOS
<b>A. Eje: Rituales de inicio y cierre</b>		
¿Existe algún ritual de inicio por parte del docente?		
¿La clase cuenta con un cierre efectivo (recapitulación, integración de los contenidos, evaluación de los logros de los objetivos planteados, síntesis, señalamiento de aspectos importantes)?		
<b>B. Eje: Organización de la clase</b>		
¿El docente hace alguna referencia a la clase anterior como forma de "warm up" al inicio de la clase?		
¿El docente se presenta, introduce el tema y explicita el propósito y la dinámica de la clase?		

¿La organización del espacio físico por parte del docente posibilita el desarrollo de la clase/las actividades?		
¿El docente circula alrededor de la clase?		
<b>C. Eje: Uso de conocimientos previos y participación alumnos</b>		
¿El docente indaga acerca de los conocimientos previos de los alumnos, los retoma y vincula con el trabajo de la clase?		
¿El docente estimula la participación de los alumnos, y lo logra?		
¿Qué actitud toma el docente cuando es interrumpido dando clase?		
<b>D. Eje: Trato del docente con los alumnos</b>		
¿El docente conoce el nombre de los alumnos?		
¿El docente es cordial y respetuoso con los alumnos?		
¿El docente tiene un trato equitativo para con los alumnos?		
¿Tiene preferencia por alguno/s alumno/s? ¿Hace diferencia de género?		
¿El docente maneja apropiadamente los emergentes y conflictos en el aula?		

¿El docente hace uso de sanciones en clase (saca alumno de clase, manda a firmar, manda a dirección, etc)?		
¿El docente utiliza <b>juicios de valor prescriptivos, amenazantes y/o punitivos</b> (Mancovsky, 2011: 122-123)?		
<b>E. Clima, actividades e intervenciones del docente en relación a la evaluación y la retroalimentación</b>		
¿El docente establece un clima de aula adecuado <b>posterior</b> a la evaluación?		
¿El docente establece un momento grupal de devolución de las evaluaciones en la clase (identificación de aciertos y errores comunes)?		
¿El docente realiza preguntas que promuevan la comprensión y el compromiso de los alumnos, es decir, utiliza <b>juicios-incitadores del alumno</b> (Mancovsky, 2011: 121)?		
¿El docente hace el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos, señalando aciertos y errores, es decir, realiza <b>juicios que orientan el aprendizaje</b> (Mancovsky, 2011: 119).		
¿El docente utiliza <b>juicios de valor sin autor reconocido</b> (Mancovsky, 2011:114)?		
¿El docente utiliza <b>juicios de valor con autor implicado</b> (Mancovsky, 2011:115)?		

¿Las evaluaciones son devueltas en forma individual con consignas de trabajo claras disponibles para los alumnos?		
En caso de que la estrategia utilizada no tuviera el resultado esperado, ¿el docente utiliza otras estrategias para que se comprenda el error?		
¿El docente implementa otras acciones con los alumnos de bajo rendimiento en las evaluaciones?		
<b>F. Formas de Comunicación</b>		
¿El lenguaje del docente es apropiado para la audiencia?		
¿El docente mantiene contacto visual con los alumnos?		
¿El docente utiliza distintos tonos de voz?		
<b>G. Eje: El vínculo relacional</b>		
¿El vínculo entre el docente y los alumnos es cordial y de respeto?		
¿El docente “ve” al alumno por lo que es?		
¿Es “reconocida” la autoridad del docente?		

¿De qué manera?		
Habilidades a partir de una seducción pedagógica (Montserrat, 2012): <b>a) pasión por el objeto de estudio y transmisión</b>		
Habilidades a partir de una seducción pedagógica (Montserrat, 2012): <b>b) porte o actitud carismática</b>		
Habilidades a partir de una seducción pedagógica (Montserrat, 2012): <b>c) forma atrayente de hablar</b>		
Habilidades a partir de una seducción pedagógica (Montserrat, 2012): <b>d) actitud de mando</b>		
Habilidades a partir de una seducción pedagógica: <b>e) predisposición a establecer reglas claras de trabajo</b>		
¿Aparecen vinculados el respeto y el reconocimiento?		
<b>Otros comentarios:</b>		

**ANEXO II**  
**ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS**

(BUENOS AIRES)

Número	Fecha	Duración
1	30/11	21m, 46s
2	3/12	45m, 14s
3	9/12	43m, 10s
4	9/12	43m, 29s
5	10/12	37m, 00s
6	14/12	39m.37s
7	15/12	28m,12s
8	15/12	36m, 10s
9	15/12	29m, 54s
10	17/12	45m, 21s
11	17/12	40m, 54s
12	30/11	4m,02s

**Tiempo total de grabación: 7h, 2m, 49s**

**ANEXO III**  
**OBSERVACIONES DE CLASES**

(BUENOS AIRES)

Identificación	Fecha	Duración	Registro
Observación 1	26 octubre	50m	Notas del observador
Observación 2	26 octubre	1h,40m*	Notas del observador
Observación 3	26 octubre	50m	Notas del observador
Observación 4	27 octubre	50m	Notas del observador
Observación 5	27 octubre	50m	Notas del observador
Observación 6	27 octubre	50m	Notas del observador
Observación 7	28 octubre	50m	Notas del observador
Observación 8	28 octubre	50m	Notas del observador
Observación 9	28 octubre	50m	Notas del observador
Observación 10	29 octubre	50m	Notas del observador
Observación 11	29 octubre	50m	Notas del observador
Observación 12	1 nov.	50m	Notas del observador

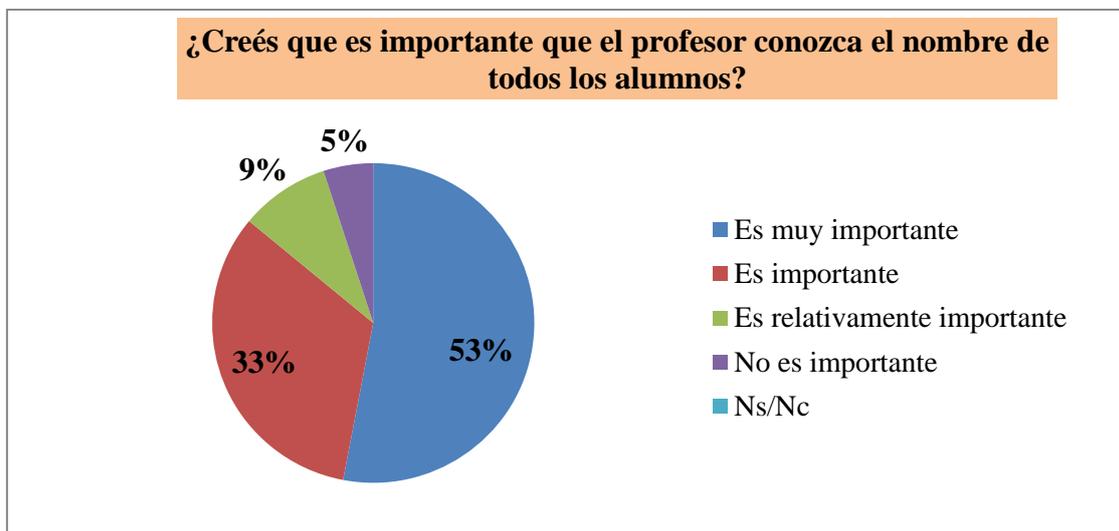
**Tiempo total de observación: 13h, 40m**

\* 8:55-9:45 y 10:05-10:55    \*\* 14:30-16:20

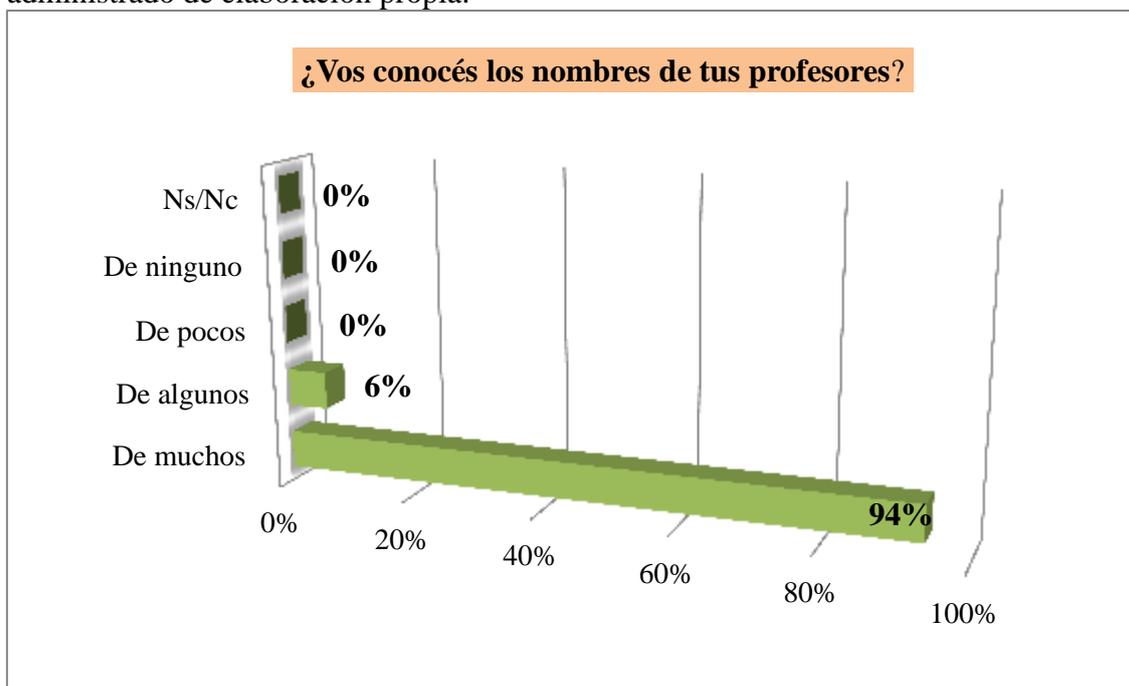
## ANEXO IV

**Cuestionario autoadministrado: Gráficos de preguntas cerradas a alumnos**

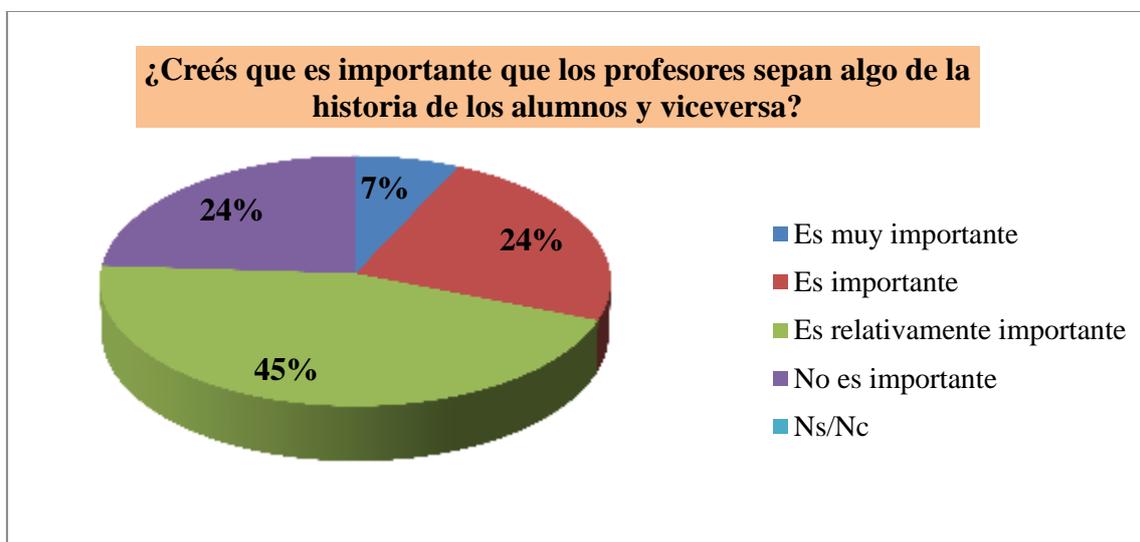
**Gráfico 1 (pregunta 1).** Distribución de respuestas de alumnos de 3°, 4° y 5° Año a la pregunta: ¿Creés que es importante que el profesor conozca el nombre de todos los alumnos? Fuente: cuestionario auto administrado de elaboración propia.



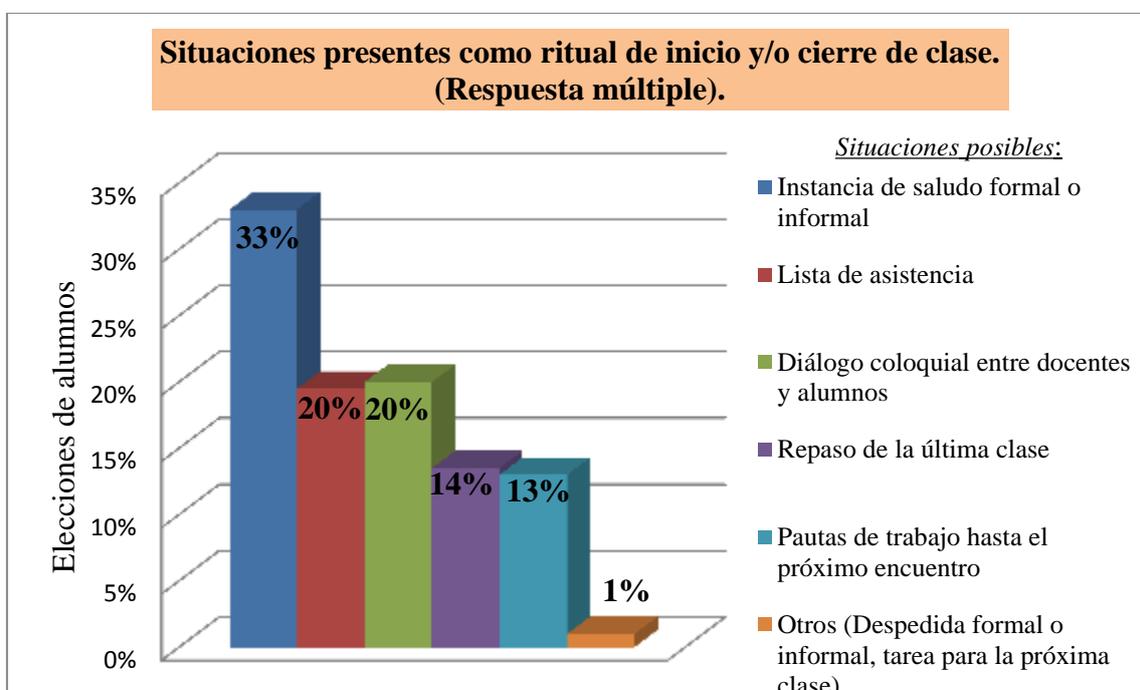
**Gráfico 2 (pregunta 2).** Distribución de respuestas de alumnos de 3°, 4° y 5° Año a la pregunta: ¿Vos conocés los nombres de tus profesores? Fuente: cuestionario auto administrado de elaboración propia.



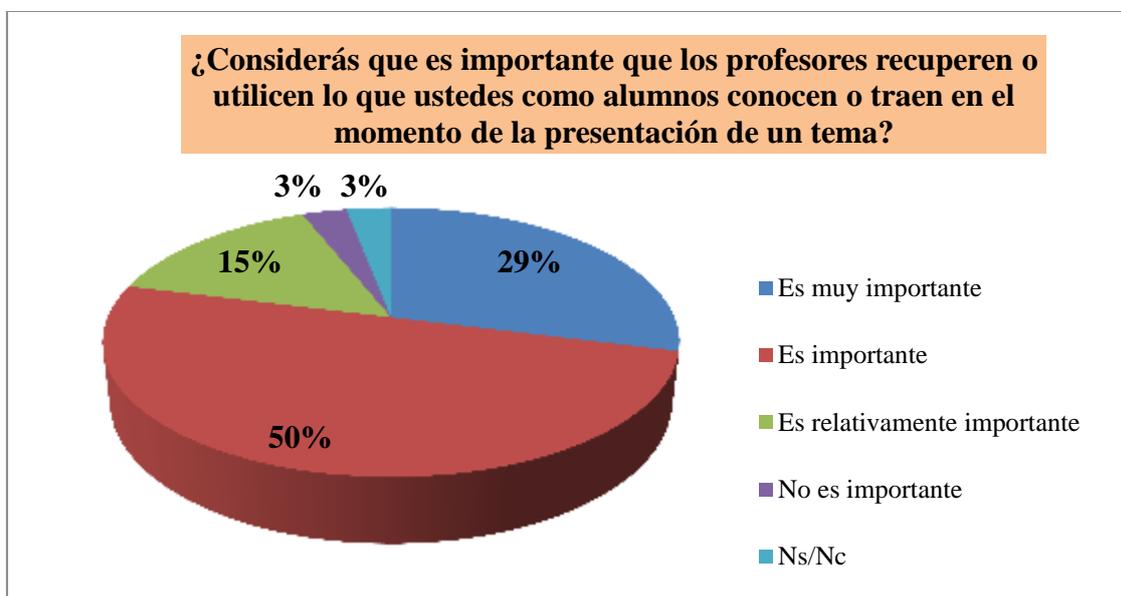
**Gráfico 3 (pregunta 3).** Distribución de respuestas de alumnos de 3°, 4° y 5°Año a la pregunta: ¿Creés que es importante que los profesores sepan algo de la historia personal de los alumnos y viceversa? Fuente: cuestionario auto administrado de elaboración propia.



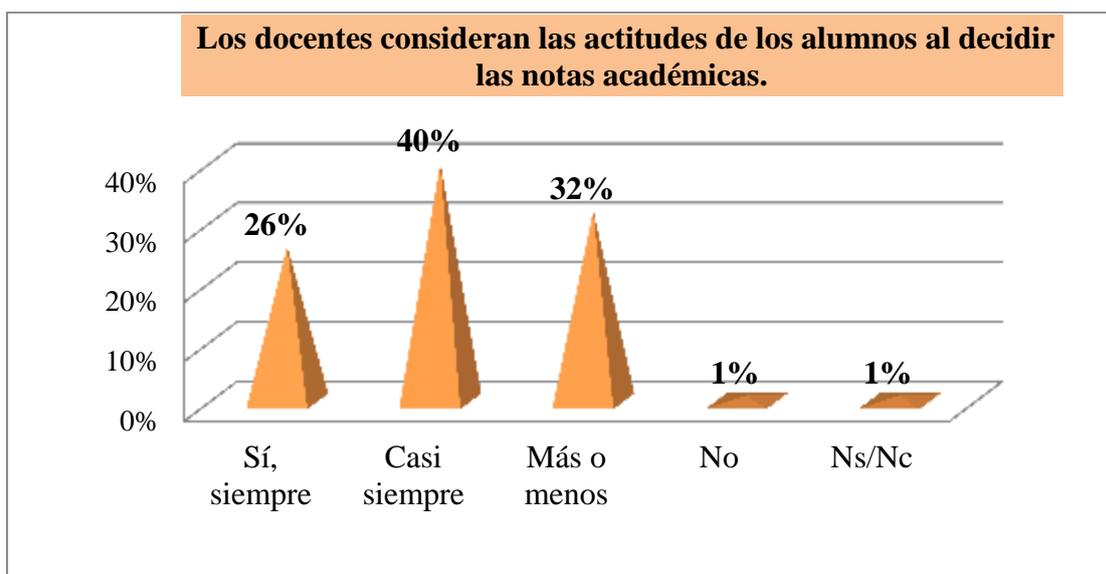
**Gráfico 4 (pregunta 6).** Distribución de respuestas de alumnos de 3°, 4° y 5°Año a la pregunta: ¿Podrías identificar de estas situaciones las que están presentes como ritual de inicio y/o cierre de clase? Fuente: cuestionario auto administrado de elaboración propia.



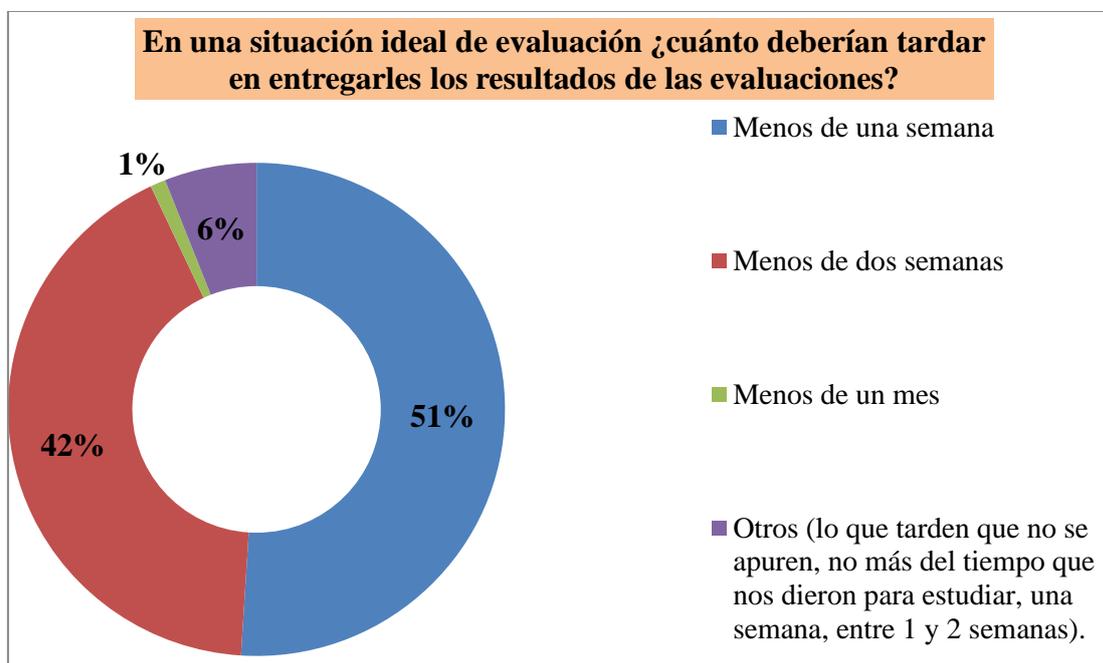
**Gráfico 5 (pregunta 7).** Distribución de respuestas de alumnos de 3°, 4° y 5°Año a la pregunta: ¿Considerás que es importante que los profesores recuperen o utilicen lo que ustedes como alumnos conocen o traen en el momento de la presentación de un tema? Fuente: cuestionario auto administrado de elaboración propia.



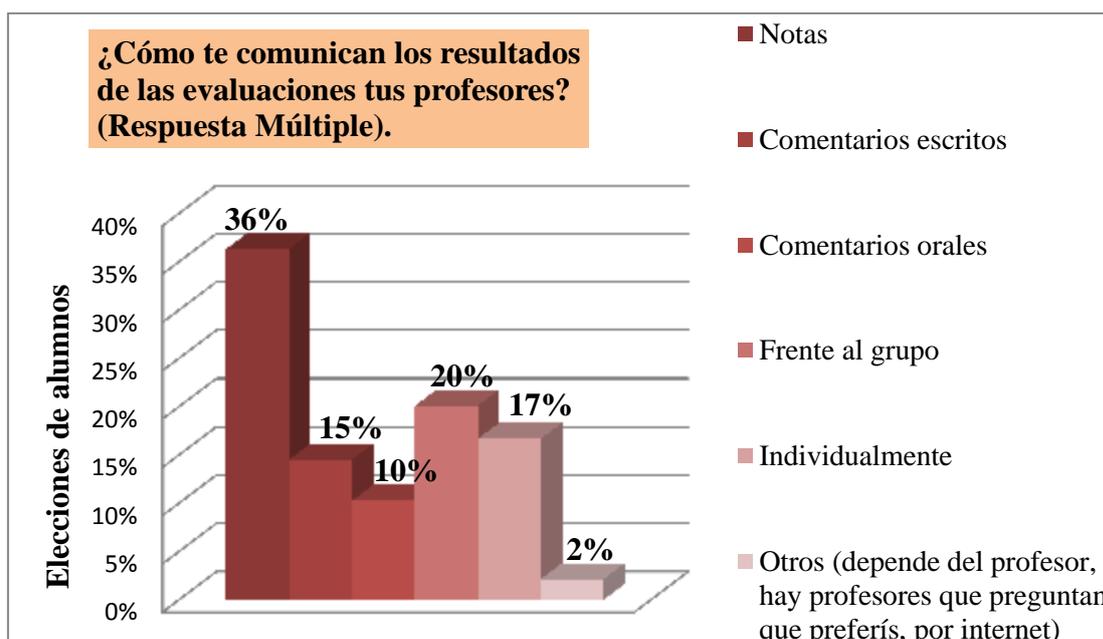
**Gráfico 6 (pregunta 10).** Distribución de respuestas de alumnos de 3°, 4° y 5°Año a la pregunta: ¿Crees que los docentes consideran las actitudes de los alumnos al decidir las notas académicas? Fuente: cuestionario auto administrado de elaboración propia.



**Gráfico 7 (pregunta 13).** Distribución de respuestas de alumnos de 3°, 4° y 5°Año a la pregunta: En una situación ideal de evaluación ¿cuánto deberían tardar en entregarles los resultados de las evaluaciones? Fuente: cuestionario auto administrado de elaboración propia



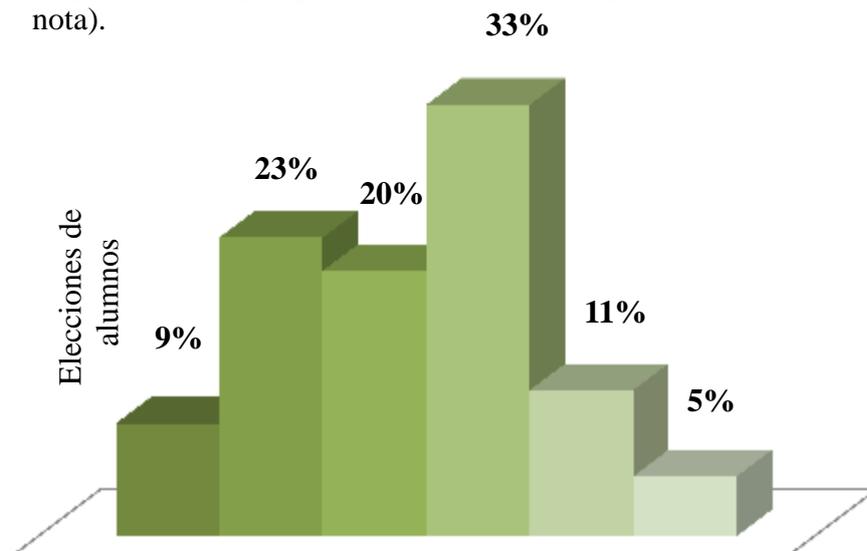
**Gráfico 8 (pregunta 14).** Distribución de respuestas de alumnos de 3°, 4° y 5°Año a la pregunta: ¿Cómo te comunican los resultados de las evaluaciones de tus profesores? Fuente: cuestionario auto-administrado de elaboración propia.



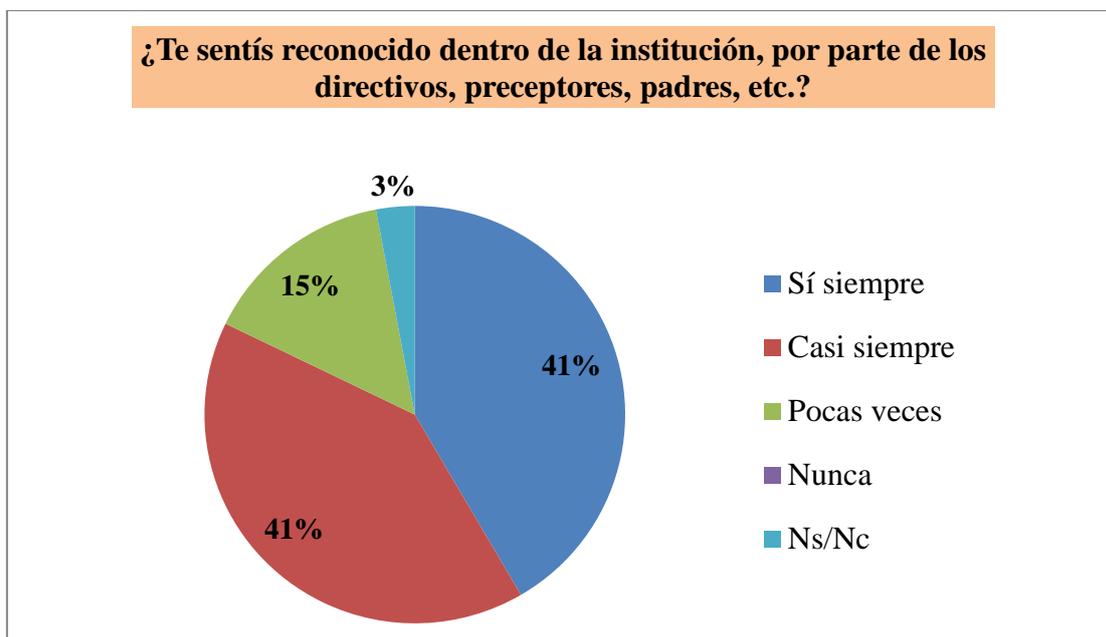
**Gráfico 9 (pregunta 16).** Distribución de respuestas de alumnos de 3°, 4° y 5°Año a la pregunta: ¿Qué actividades les proponen los profesores a partir de los resultados de las pruebas? (Respuesta múltiple). Fuente: cuestionario auto administrado de elaboración propia.

**¿Qué actividades les proponen los profesores  
a partir de los resultados de las pruebas?**

- Trabajo grupal sobre los errores comunes
- Trabajo individual constructivo sobre el error
- Supervisión posterior de correcciones individuales
- Nueva instancia de evaluación (en caso de ser necesario)
- Ninguna
- Otras (depende del profesor, depende de la materia, si quieres hacer correcciones, hacer correcciones, orales; ponerse a disposición del que quiere correcciones, sin que éstas lleven nota).



**Gráfico 10 (pregunta 24).** Distribución de respuestas de alumnos de 3°, 4° y 5°Año a la pregunta: ¿Te sentís reconocido dentro de la institución, por parte de los directivos, preceptores, padres, etc.? Fuente: cuestionario auto administrado de elaboración propia.



**Gráfico 11 (pregunta 25).** Distribución de respuestas de alumnos de 3°, 4° y 5°Año a la pregunta: ¿Considerás que existen formas de reconocimiento institucional en lo cotidiano, tanto para el alumno como para el docente? Fuente: cuestionario auto administrado de elaboración propia.

