

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

**Autoridad en el aula: concepción del rol docente  
en alumnos y profesores**

**Juan Manuel Martínez**  
Tutora: Verónica Filardo

**2013**

## ÍNDICE

<b>1- Introducción.....</b>	<b>2</b>
<b>2- Marco Teórico.....</b>	<b>2</b>
<b>3-Objetivos.....</b>	<b>10</b>
<b>4- Metodología y diseño de la investigación.....</b>	<b>11</b>
<b>5- Análisis del material empírico.....</b>	<b>13</b>
<b>5.1 Concepción del ejercicio de la docencia por parte de los profesores.....</b>	<b>13</b>
<b>5.2 Concepción del ejercicio de la docencia por parte de los alumnos.....</b>	<b>25</b>
<b>5.3 Crisis de legitimidad y el declive de la institución.....</b>	<b>34</b>
<b>5.4 Características de los centros de enseñanza estudiados.....</b>	<b>39</b>
<b>6- Conclusiones.....</b>	<b>45</b>
<b>7- Bibliografía.....</b>	<b>50</b>
<b>8- Anexo.....</b>	<b>51</b>

## **1 –INTRODUCCIÓN**

Esta monografía es el resultado del trabajo de dos años de investigación en el taller de la licenciatura de Sociología, de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Se trata de la culminación de un proceso de aprendizaje en donde se demuestran las capacidades adquiridas lo largo de la carrera. Como objetivo general del proyecto de investigación nos propusimos aportar algunos elementos para la reflexión sobre la educación en la enseñanza media. Nos planteamos como primer objetivo específico establecer las concepciones y percepciones que tienen profesores y alumnos sobre el rol docente, sus semejanzas y diferencias. Y como segundo objetivo, descubrir cómo se relacionan las concepciones que tienen profesores y alumnos, sobre el rol docente, en el sistema educativo actual.

En primer lugar se desarrolla el marco teórico desde donde nos posicionamos. Como primer punto se presentan algunos datos que permiten entender la situación actual de la educación media en nuestro país. Luego se trabaja desde la teoría de la modernidad, donde la ruptura con la tradición supone un mundo con pluralidad de valores. Posteriormente se desarrolla el concepto de declive de la institución desarrollado por Françoise Dubet, y finalmente se presentan las herramientas conceptuales desarrolladas por Max Weber para estudiar las fuentes que legitiman la autoridad.

En segundo lugar, se presenta la pregunta de investigación que guió el trabajo y los objetivos generales y específicos que nos propusimos. Luego se presenta la estrategia metodológica y se describe el trabajo de campo realizado.

El análisis de los datos se estructura en cuatro partes; primero analizamos las dimensiones que se desprenden de la concepción que tienen los *docentes* de su trabajo; después analizamos las dimensiones de la concepción que tienen los *alumnos* del rol sus profesores; luego analizamos cómo se relacionan ambas concepciones en el sistema educativo actual; finalmente se presentan las características de los centros que estudiamos. Por último se exponen las conclusiones de la investigación

## **2- MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Antecedentes**

Examinando el trabajo de De Armas y Retamoso (2010) podemos afirmar que Uruguay a pesar de exhibir indicadores positivos en los niveles de educación inicial y educación primaria,

presenta datos muy preocupantes en relación a la educación media. Al examinar la evolución de las tasas de egreso de la educación en el transcurso de las últimas cuatro o cinco décadas, los autores advierten una tendencia hacia al estancamiento. Por otro lado es inquietante la situación si se compara con otros países, ya que el porcentaje de los que completan la educación media es menor que en países de la región que comparten similar índice de desarrollo humano. Mientras ocho de cada diez jóvenes en los países desarrollados de todo el mundo logran terminar la educación media, y seis de cada diez en los países más desarrollados de la región, en Uruguay solo cuatro de cada diez han logrado cumplir el objetivo.

Es relevante citar alguno de los resultados del segundo informe de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (2008) para profundizar cuál es la situación actual en la educación media en nuestro país. Uno de los grandes problemas que salta a la vista es el de la deserción. La situación educativa de los jóvenes urbanos de 20 a 29 años nos dice que solo el 19% de los jóvenes lograron terminar la educación media en el tiempo previsto para ello, y el 51% de los que ingresaron a la educación desertaron del sistema educativo sin completarlo. El 13.7% aprobó el nivel medio en más tiempo del previsto, y solo un 1% de los que terminan son los que ingresaron a la educación media con extra edad. Un 8% representa a aquellos que habiendo culminado la educación primaria no inician el nivel medio. Hay un 6% que están asistiendo al momento de realizada la encuesta. Resulta muy llamativo que solo uno de cada tres jóvenes, terminó los doce años previstos de educación. (Filardo 2010)

Si nos detenemos en los datos de quiénes desertan en el nivel medio, se encuentran las características de quienes son más vulnerables. Podemos ver que de los adolescentes y jóvenes de 12 a 29 años que inician secundaria, el 40% deserta sin aprobarlo. De ese 40%:

1- el 57% *reside en el interior*, la proporción de desertores del interior se incrementa a medida que disminuye la edad.

2-El 54 % son *varones*. La proporción de varones también aumenta al disminuir la edad.

3- El 65% proviene de hogares con *clima educativo medio*, frente a un 29% que viene de *clima educativo bajo* y 6% de *clima educativo alto*.

4- El 38% se encuentra en el *tercil medio de ingresos per cápita del hogar*, frente a un 36% que se encuentra en el *tercil bajo*, y un 26% que se encuentra en el *tercil alto*.

5-Al menos 90% de los desertores sólo asistieron a *centros educativos públicos*. La proporción se incrementa para los de menor edad. (Filardo 2010)

Haciendo un paréntesis, destacamos que hemos encontrado un solo trabajo antecedente en Uruguay que contemple la concepción que tienen profesores sobre su rol. Se trata de Alejandra Capocasale (2000), ésta estudia las concepciones del rol docente de algunos profesores en los liceos nocturnos con bachillerato diversificado. En este trabajo se indaga en la estructura de los liceos nocturnos de Uruguay y se cuestiona la preparación que tienen los docentes en relación a los estudiantes que se presentan en los liceos nocturnos, estos generalmente son jóvenes extra edad, adultos y jóvenes que trabajan. No se encontró trabajo en nuestro país que relacione las concepciones del rol docente con el declive de las instituciones.

Frente a una rápida revisión de los datos presentados, resulta notorio que existen tramos de la población con más riesgo a fracasar en la educación media que otras. Entendemos que las instituciones educativas dejan al descubierto las contradicciones y conflictos propios de cada sociedad, porque son reproductoras del orden social, como también las políticas educacionales que las respaldan (Allidière 2004: 14). A partir de esta idea, un primer enfoque que tomamos para abordar esta problemática, parte desde la teoría sociológica clásica y su diagnóstico de la modernidad.

## **2.2 El pluralismo moderno**

Los clásicos de la Sociología nunca se adhirieron a un relato optimista de una modernidad pacífica, apacible, integrada a un principio único como puede ser la Razón o la Democracia, sino que todos se han esforzado en resaltar los aspectos contradictorios de la modernidad.

La paradoja de la sociedad moderna se divide por un lado en que ésta se muestra como la creciente integración de un sistema a partir de funciones complementarias y valores universales, y por otra parte se muestra compuesta por sujetos cada vez más individualizados, y desligados a los condicionamientos de la tradición. La anomia en Durkheim, la tragedia de la cultura en Simmel, la alienación en Marx, el desencantamiento del mundo en Weber, etc, son conceptos que intentan describir la tensión en que conviven ambos aspectos de la modernidad, la tensión entre actor y sistema, entre subjetividad y objetividad (Dubet 2006:421).

La ruptura con la tradición, supone una ruptura con valores universales e indiscutibles, ésta supone un mundo con pluralidad de valores. Esta pluralidad de valores afecta a las instituciones modernas, entre ellas la Escuela.

En este marco, Alicia Esther Tallone (2011) citando a Berger y Luckmann, afirma que las instituciones que proporcionaban modelos a los que recurrían las personas para orientar su conducta, vieron socavada su influencia por el pluralismo moderno. La vida, la sociedad, la

identidad y las relaciones personales se problematizan cada vez más según distintas interpretaciones, pero ninguna de ellas puede aceptarse como única e incuestionable.

*“Esto enmarca nuevos núcleos de tensión, de tal forma que los términos que empleamos para comprendernos a nosotros mismos, a nuestros semejantes y a la sociedad aparecen como conceptos densos que obedecen, precisamente, a unos procesos cuya complejidad va en aumento y que tan distintivos son de nuestro tiempo. En efecto, uno de estos términos densos es el de autoridad docente.”(Tallone 2011:117)*

La autora explica que la sociología clásica nos enseñó que la autoridad era casi un efecto automático de la institución, más que un merito personal. El acto de nombramiento para un cargo convertía casi por arte de magia a una persona en alguien digno de crédito. Ahora gran parte de la autoridad del maestro depende de lo que cada docente pueda construir con sus propios recursos.

### **2.3 Crisis de legitimidad en la vida escolar**

Siguiendo a Tallone entendemos que el contexto actual presenta un escenario en el que las condiciones en que se asentaba la autoridad se encuentran socavadas. Esta situación ha llevado a numerosas reflexiones de distinta índole, que van desde estudios conservadores que promueven una restauración de cierto orden, en que se utilizan términos como “mandar”, “disciplinar”, “atemorizar”, hasta *“un dudoso progresismo que, con pretextos ingenuamente igualitaristas o democratizadores, intentan borrar o rodear de connotación peyorativa la idea de autoridad”*(Tallone 2011:117).

En el medio de estas reflexiones se encuentra la autoridad entendida como acompañamiento, como protección; noción que da cuenta de su sentido etimológico: “hacer crecer” (del latín *autoritas*). De acuerdo con esta visión, para que sea posible una transformación medianamente exitosa se requiere alguna clase de autoridad efectiva. Una asimetría fundada en una relación desigual con el saber, las responsabilidades, y las experiencias. Citando al Consejo Federal de Educación de Argentina, Tallone señala que *“No es posible renunciar a ejercer la autoridad porque el acto educativo implica un acto de autoridad. Educar demanda asumir un lugar asimétrico”* (Consejo federal de educación: 2008).

En la misma línea podemos citar a José Francisco Durán (2010). Este autor señala que la crisis de autoridad que afecta al mundo educativo actual, está relacionada con un determinado modo de entender la relación educativa heredada del imaginario educativo moderno, que cambió con las transformaciones de la familia y del Estado, los cambios en las esferas del trabajo y el consumo, y también con las transformaciones del propio medio escolar.

Estos procesos, dice Durán, han desembocado en el rechazo de la autoridad y de la tradición, y la promoción del individuo al primer plano de la realidad social. En una primera etapa, este individualismo estuvo atemperado por la influencia que el orden institucional moderno ejercía aún sobre el individuo. Tanto la escuela, como el Estado y el mundo del trabajo actuaban en el plano colectivo proyectando significado sobre la vida de los individuos. Más tarde, a partir de la década de 1960, se produjo una progresiva “liberación” de los sujetos. Este hecho, explica Duran, ha tenido efectos perversos en el mundo educativo.

El autor citando a Hannah Arendt, señala que es imposible que llegue a buen término cualquier proceso educativo sin la necesaria jerarquía y autoridad que los adultos deben ejercer sobre los jóvenes, que por definición implica la incorporación de los jóvenes a un mundo que les trasciende. Para Arendt la autoridad es requerida tanto por necesidades naturales, como por la dependencia del niño, como también por una necesidad política, ya que la continuidad de una civilización constituida solo puede ser asegurada si los que nacen son *introducidos* en un mundo preestablecido, al que nacen como extraños.

#### **2.4 El declive de la institución**

A partir de Noemí Allidière (2004), entendemos que el poder emanado del ejercicio del rol docente se define desde el marco institucional, éste convalida la verticalidad existente en las relaciones entre autoridades, profesores y alumnos. Allidière explica que esta verticalidad suele reproducir con frecuencia las modalidades vigentes en el ejercicio del poder de otros ámbitos extra educativos, como lo son los ámbitos gubernamentales, jurídicos, laborales, familiares, etc.

Por otro lado, tomando el trabajo de Françoise Dubet *“El declive de la institución”* (2006), podemos afirmar que nos encontramos frente a un debilitamiento de las instituciones modernas. En un contexto post-institucional, el profesional del trabajo *sobre el otro*, como es el de un profesor, no es más el de un “monje” o un “sacerdote” obligado a velar por la economía simbólica de la institución como sucedía en el pasado. Sino que se convierte en un trabajador encargado de construir él mismo el marco simbólico de su actividad.

El programa institucional se correspondió con la puesta en escena moderna de la secularización; Dubet afirma que actualmente vivimos la secularización de aquella secularización. El programa institucional postula un principio de continuidad entre socialización y subjetivación, entre disciplinas y autonomía. Esa cadena milagrosa ya no funciona, los actores ya no creen en ella, porque la correspondencia entre las dimensiones subjetivas de la acción y las dimensiones objetivas del estatuto se debilitaron. Ya no se define la modernidad contemporánea como la unidad entre el actor y el sistema, sino, por el contrario, como la progresiva separación entre acción social y subjetividad individual.

La autoridad dejó de ser natural y sagrada. De hecho requiere un trabajo de justificación permanente, o bien debe reposar sobre un “carisma” personal, sobre un atractivo individual, y nada hay más aleatorio que la atracción y más fatigoso que la justificación. *“Mientras que el programa institucional ligaba disciplina y subjetivación, las dos lógicas se separan, dejando en el candilero una lógica de pura relación, de puro reconocimiento que, a priori, parece contradictoria con la idea misma de disciplina”* (Dubet 2006:89)

## **2.5 Programa institucional como tipo ideal**

Dubet define que existe un programa institucional cuando se conciben los valores o principios directamente proclives a una actividad específica y profesional de socialización como una vocación, y cuando dicha actividad profesional tiene por objeto producir un individuo socializado y un sujeto autónomo.

*“Puede definirse el programa institucional como el proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado”* (Dubet 2006:32).

Durante mucho tiempo, el programa institucional definió la principal forma de trabajo profesional sobre los otros, como lo es el de los profesores. Explica el autor que aunque en nuestros días este tipo de trabajo se esté desarticulando, no impide ello que el programa institucional deba ser comprendido y construido como un tipo ideal, para diferenciar aquello que aún hoy se debe a él, y aquello que pueda tener de nuevo.

El programa institucional se funda sobre valores, principios, dogmas, mitos, creencias laicas o religiosas pero siempre sagradas, siempre situadas más allá de la evidencia de la tradición o de un mero principio de utilidad social. Este programa invoca principios o valores que no se prestan como simples reflejos de la comunidad y sus costumbres, se construye sobre un principio universal y más o menos “fuera del mundo”.

Explica Dubet que más allá de las críticas (y su buena fundamentación) a la voluntad de control del programa institucional, la institución obedece a un proyecto más amplio que esta voluntad de control, se trata de *revelar o restaurar un sujeto*. A pesar de que el programa institucional pareció represivo e intolerable, retrospectivamente se ve adornado de todas las virtudes. Pero más que por sus virtudes, Dubet señala que el programa resulta admirable por su fuerza, su coherencia, y esas capacidades *mágicas* de reducción de tensiones y de paradojas.

El programa institucional supone que los actores están *motivados* porque su personalidad está construida en torno a vocaciones y valores. Este programa institucional no puede cumplir su



tarea sino en la medida en que se funde en valores percibidos como universales. Cuanto más se separan el actor y el sistema, más se diferencia el individuo social y el sujeto, y más problemática resulta la índole de la motivación. Y nunca los profesionales del trabajo sobre los otros, que en nuestro estudio son los docentes, han resaltado tanto la necesidad de motivar a los objetos de su trabajo.

## **2.6 Rol e institución.**

Dubet explica que cuanto más nos alejamos del programa institucional, el trabajo sobre los otros como lo es el de la docencia, se presenta cada vez menos como el cumplimiento de un rol y cada vez más como una experiencia compuesta. Hoy vivimos la descomposición de elementos y representaciones que el programa institucional tuvo la capacidad de integrar en un sistema percibido de manera coherente, los valores perdieron su unidad, la vocación choca contra los requerimientos de eficacia profesional.

Dubet para el análisis de la situación de una institución propone el siguiente principio: *“todo lo que el programa institucional estaba en condiciones de ligar y confundir se separa paulatinamente, haciendo aparecer lógicas de acción cada vez más autónomas.”* (Dubet 2006:9)

Dubet deriva *tres grandes lógicas* que el programa institucional era capaz de confundir.

1) El control social. Todo trabajo sobre los otros consiste en atribuir un rol, en conferir una identidad institucional y esperar de otro se comporte según esa posición. Al alumno importa definirlo aun antes de que el trabajo se ponga en marcha. Esta lógica es la más institucional de las tres, el actor profesional se considera un agente y la encarnación del programa institucional. Subsiste de la disciplina del programa institucional. La relación con los otros se pretende objetiva: “no soy yo quien les habla, es un conjunto de reglamentos y de disciplinas objetivas, y no los trato en cuanto persona particular, sino en cuanto alumno”. Subyace a esta lógica un principio de *igualdad*.

2) El servicio. En esta dimensión se considera al trabajador un experto que debe llevar a cabo con solvencia, tareas técnicas. Esta lógica considera a los demás como poseedores de un derecho, como un cliente que puede exigir una calidad de servicio, como un individuo provisto de ciertas competencias. Esta lógica está regida por un principio de *mérito*.

3) La relación. Esta lógica es definida como mera relación entre individuos, como un encuentro aleatorio que involucra personas. Se considera al profesional como sujeto definido, por sus cualidades personales, por sus convicciones, su atractivo, su paciencia, su capacidad de escucha. Es la dimensión más emparentada con la vocación. Esta lógica 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. Esta lógica está regida por un principio de *reconocimiento*.

Dubet explica que el programa institucional confundía estas lógicas de manera de generar una *homología* entre socializantes y socializados, se trata de una fórmula que se dispersa a partir de la autonomía que obtienen cada uno de los átomos de su matriz inicial. Cada postura de la experiencia social del trabajo de docencia, concita naturalmente la crítica de las diferentes lógicas descritas: el control se vuelve brutalidad ciega, el servicio se vuelve sumisión a los clientes, la relación se vuelve narcisismo y demagogia. Dubet concluye que a mayor distancia de los actores respecto del programa institucional, mayor intensidad adquiere la actividad crítica.

## **2.7 Vínculo asimétrico**

Cabe señalar que “... *la relación docente-alumno es, por su estructura una relación asimétrica y consecuentemente, como toda relación asimétrica, se constituye una relación de poder*” (Allidière 2004: 13). La asimetría constitutiva del vínculo pedagógico, otorga al docente el poder de decisión sobre el “destino” del estudiante.

Para estudiar ese vínculo asimétrico, que mantiene el profesor con el alumno en el ejercicio de su rol, nos vamos a apoyar en el concepto de autoridad desarrollado por Max Weber, quien trabajó metodológicamente en la definición de sus tipos fundamentales.

Señala Weber (1944: 697) que la autoridad se manifiesta en los principios en que puede apoyarse su *validez*, que es inherente a toda forma de dominación, todo tipo de dominación procura despertar y fomentar la creencia en su “legitimidad”. La existencia de autoridad, supone la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado y este asentimiento o consentimientos de los sometidos a ella, se sustenta en una creencia en su legitimidad. Dice Weber que ninguna dominación se contenta voluntariamente con tener probabilidades de persistencia ligadas a motivos puramente materiales. Todas procuran despertar y fomentar la creencia en su legitimidad. Según la clase de legitimidad pretendida es fundamentalmente diferente tanto el tipo de obediencia, como el cuadro administrativo destinado a garantizarla.

Weber se pregunta desde una perspectiva sociológica, por los fundamentos legitimadores de la autoridad. Se representa la autoridad como una acción efectiva o como una expectativa de acción. La autoridad consiste en lograr que los otros hagan lo que queremos que hicieran incluso contra su voluntad; no solo ahora, sino también después. Para Weber analizar la cuestión de la autoridad implica interrogarse sobre la forma en que se conectan el requerimiento de legitimidad que emana del sistema y la respuesta de los individuos en términos de creencia.

Siguiendo a Tallone (2011: 118) queremos encontrar qué hace posible el vínculo que el docente necesita para ser reconocido por los alumnos, las familias, y la sociedad como aquel que tiene *legitimidad dentro de las normas y valores aceptados por el conjunto para ejercer la autoridad*.<sup>1</sup>

### **3 Objetivos:**

#### **3.1 Objetivo general**

El objetivo general de esta investigación es el estudio de las opiniones y perspectivas que tienen sobre *el rol docente*, profesores y alumnos, como actores de la realidad social-educativa de la enseñanza media. Se entiende que el profesor mantiene un vínculo asimétrico con el alumno, en el cual existen relaciones de autoridad. Nos preguntamos cómo se relacionan estas concepciones de rol docente con el problema actual de la crisis de legitimidad de la autoridad en el sistema educativo. Esta investigación tiene carácter exploratorio y comprensivo.

#### **3.2 Objetivos específicos:**

- Establecer las concepciones y percepciones que tienen profesores y alumnos sobre el rol docente. Comparación entre éstas, para identificar las semejanzas y diferencias.
- Relacionar las concepciones que tienen profesores y alumnos sobre el rol docente en el contexto de crisis de autoridad que presenta el sistema educativo actual. (Tallone, 2011).

#### **3.4 Preguntas de la investigación.**

- *¿Cuáles son las concepciones que tienen docentes acerca de su rol en los liceos Maturana, N° 16 e IBO?*
- *¿Cuáles son las concepciones que tienen alumnos acerca del rol docente en los liceos Maturana, N° 16 e IBO?*
- *¿Cómo se relacionan las concepciones que tienen profesores y alumnos sobre el rol docente, con la crisis de la legitimidad en la vida escolar actual que describe Tallone?*

---

<sup>1</sup> Para indagar en la legitimidad de la normas en el ejercicio de la docencia, nos vamos a apoyar el concepto de autoridad que utiliza Max Weber. Para indagar en la relación de estas perspectivas en el sistema educativo actual, nos vamos apoyar en las categorías desarrolladas por Dubet.

- *¿Qué diferencias existen entre las concepciones del rol docente, de profesores y alumnos de ciclo básico y los de bachillerato? ¿Qué diferencias existen entre las concepciones del rol docente de los profesores y alumnos de liceo público y los de liceo privado?*

#### **4- Metodología y diseño de investigación**

Tomando el trabajo de José María Serbia (2007: 123), consideramos que cuando el investigador se enfrenta a la realidad social no está frente a una típica situación de un sujeto que investiga un determinado objeto como es habitual en las ciencias de la naturaleza. El investigador social, señala este autor, es un sujeto situado en un determinado orden social, que intenta comprender a otros sujetos que se encuentran también sujetos como él. Como ellos, el analista social también utiliza sus significaciones para encontrarle sentido a lo que considera como real. Lo que se establece en los estudios cualitativos es una relación sujeto –sujeto; un sujeto interpretante de las interpretaciones de otros, que debe tener presente, en la medida de lo posible, las determinaciones de sus propias interpretaciones. Señala Serbia que la realidad de la investigación, a comprender por un analista cualitativo, no es un hecho que está esperando ser recolectada en un mundo de objetos y estados de pura conciencia, sino que se trata de una producción del investigador sobre una perspectiva de un actor social que desde sus significaciones se sitúa e interpreta un mundo social ya pre interpretado.

##### **4.1 Técnicas de investigación.**

La técnica que utilizamos para recolectar los datos fue la de entrevista en profundidad. Dado que los objetivos de nuestro trabajo son *comprensivos*, y no explicativos, la entrevista en profundidad se presenta como una técnica funcional porque nos permitió ir guiando al entrevistado a la plena expresión de su subjetividad. Como explica Miguel Valles (1997: 123) la entrevista en profundidad implica la posibilidad de recoger experiencias, valoraciones, opiniones de los entrevistados que permitan un marco de múltiples dimensiones donde exista una profundización de los aspectos que se propone la investigación. Y dentro de los niveles de estructuración que puede tener una entrevista, se optó por un tipo de entrevista llamada: “Entrevista basada en un guión”. Esta se caracteriza por la preparación de un guión con ítems o preguntas disparadoras pero que permiten al entrevistador reformular el orden y generar dentro de las preocupaciones de la investigación una conversación lo más fluida y natural posible. El fin es captar el sentido subjetivo del discurso del entrevistado. Siguiendo a Weber quien remite a la acción y también a la expectativa de acción, entendemos que la Sociología es una “...ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social” (Weber 1944: 5). La acción está referida con precisión a aquella

conducta humana que implica por parte de los sujetos un sentido subjetivo. La acción para Weber, es una acción en la cual hay un sentido de parte del sujeto, en relación a la conducta de los otros.

## 4.2 La recolección de datos

A diferencia de los criterios muestrales propios de los diseños cuantitativos, el enfoque cualitativo no pone énfasis en la representación estadística para realizar generalizaciones sino en lo que se llama “muestreo teórico” su característica es de ser un muestreo donde la selección se realiza en base a contextos o características diferentes que nos sirvan para poder comprender categorías conceptuales. Nuestro estudio es comprensivo y exploratorio. Buscando obtener un panorama amplio, seleccionamos diferentes centros escolares reunidos en una misma zona. El criterio de selección fue a partir de dos unidades de análisis: *grupos por centro educativo*, ciclo básico y bachillerato, e *instituciones por característica de contexto sociocultural (PISA)*, muy favorable y medio/desfavorable. La zona elegida es el barrio Prado. Trabajamos en un liceo público de ciclo básico, en un liceo público de bachillerato y un liceo privado católico de orientación salesiana, que tiene ciclo básico y primer año de bachillerato.

Hicimos 23 entrevistas en profundidad; tres adscriptos, doce alumnos y ocho docentes, observaciones en clase y en los recreos. Se entrevistó a funcionarios de los tres liceos. También se recolectaron algunos datos extra; tenemos un trabajo que nos facilitó una de las profesoras del liceo público de bachillerato, que consiste en un cuestionario que los alumnos contestaron sobre “La manera correcta de comportarse en clase”, también un diagnóstico del estado de la institución que se hizo en el liceo público de ciclo básico por parte de docentes. Consultamos artículos sobre el sistema salesiano de educación, brindados por el liceo privado, y el criterio de evaluación de conducta de los alumnos, que se le da a los docentes.

Para la muestra se seleccionaron a dos profesores y a tres alumnos por clase a estudiar. Estudiamos una clase por cada institución pública y dos clases en la institución privada. La selección de la clase a entrevistar fue por sorteo. El cuerpo docente fue consultado en base a la asignatura que imparte, hicimos entrevistas a dos profesores por clase; a un docente de asignatura de letras y a otro de asignatura de números. Se entrevistó tres alumnos por clase según sus promedios, a uno de promedio alto, a uno de promedio aceptable, y a un alumno de promedio bajo. La investigación comenzó en el reconocimiento del funcionamiento de la institución, para finalmente desembocar en el estudio de las aulas. Para el reconocimiento de la institución utilizamos la técnica de la observación, la entrevista con directores y funcionarios, presentación del proyecto y entrevista a funcionarios; para el estudio de las aulas utilizamos la técnica de observación y la de entrevista en profundidad.

Tabla de distribución de las entrevistas:

	Liceo Privado	Liceo Privado Ciclo básico	Liceo Privado Cuarto año	Liceo Público Ciclo básico	Liceo Público Cuarto año	Total
Profesores		2	2	2	2	8
Alumnos		3	3	3	3	12
Adscriptos	1	-	-	1	1	3
Total	1	5	5	6	6	23

## 5- ANÁLISIS DEL MATERIAL EMPÍRICO.

Nuestra estrategia de análisis será organizada en función de las preguntas y los núcleos conceptuales desarrollados en el marco teórico, que son los que han guiado esta investigación.

### 5.1- Concepción del ejercicio de la docencia por parte de los profesores.

Un primer eje en el que se orienta este trabajo es la concepción que tienen los *profesores* sobre el ejercicio de su rol. Nos enfocamos en sus objetivos, en sus herramientas de trabajo así como en sus estrategias, y los principios legitimadores en que fundamentan su autoridad en el vínculo asimétrico que les toca representar. Analizamos el rol docente desde diferentes dimensiones.

#### 1-Interacción

Un primer elemento o dimensión que aparece en el discurso de los profesores, es que éstos construyen su trabajo en base a la *“interacción”* que se genera en el aula. Esta primera dimensión, es central en el análisis. Muchos elementos que se señalan van a resurgir al analizar las otras dimensiones. Los docentes conscientemente construyen su trabajo a partir de la interacción que se va generando con sus alumnos. La interacción no es una *consecuencia del aprendizaje*, si no que el *aprendizaje está sujeto* a la interacción. A lo largo del análisis vamos a ir ilustrando qué tipos de problemáticas genera esta concepción.

Una primera problemática que surge al centrar el aprendizaje en la interacción es la consecuente aleatoriedad en el trabajo del docente.

De todos los docentes entrevistados ninguno concibe su rol como una experiencia de trabajo unidireccional. Los profesores señalaron que el acto didáctico debe surgir a partir de la interacción que se genera con el alumno y no de manera contraria. Esto se cristaliza en discursos, que por ejemplo señalan que ya no se enseña como antaño, donde el profesor daba una clase expositiva y el alumno era solamente un receptor directo.

El vínculo asimétrico entre el docente y el alumno se tiene que efectuar en base de las necesidades y demandas de su *objeto* de trabajo, y estas necesidades son dispares. Se contempla que los alumnos están madurando y avanzan en su razonamiento de manera diferente, dentro del aula hay alumnos con expectativas distintas, como también hay alumnos en bachillerato que son muy maduros, y alumnos que son más inmaduros que los del ciclo básico.

Si bien el acto didáctico para todos los docentes entrevistados se basa en una interacción que se retro alimenta, el *principio* que legitima la autoridad en esa interacción puede variar según el profesor.

En los entrevistados, encontramos tres principios legitimadores: el respeto, el compromiso y la confianza. No se dan de forma pura, pero siempre prima uno de ellos por sobre el resto.

*“las cosas tienen que interactuar. vos tenés que estar dispuesto a aprender en cada clase que entras. tenés que estar. o sea el asunto es. la interacción por supuesto que el profesor es la autoridad. pero no es autoridad que se imprimía en la época en que yo era alumno. que era el profesor el que mandaba. (...)yo creo que la interacción tiene que nacer primeramente en la base del respeto.”* (Profesor de Física, Bachillerato, Liceo Privado)

Indirectamente el profesor se refiere al *respeto* por los roles que a cada uno le toca ejercer, el entrevistado apela a una medida equilibrada de ejercicio de docencia, si bien la autoridad y los límites los marca el profesor, no deben haber excesos, el profesor no debe inventar si el alumno le pregunta algo que no sabe, sino que tiene que ir a estudiarlo para luego explicarlo y a partir de la interacción se construye el trabajo del docente.

Cuando el fundamento legitimador de la autoridad refiere al respeto, la legitimidad se logra reforzando quien es quien en el aula, o sea quien cumple qué papel, y dejar claro como son los roles y respetarlos. Como ilustra esta cita:

*“yo a los chiquilines en realidad siempre les hablo del contrato didáctico que tiene que haber en el aula, siempre o sea el respeto es la principal cuestión que tiene que haber. dejar claro los roles. uno es el docente y otro es el alumno, eh.”* (Profesora Matemática Bachillerato Liceo Público)

Este principio apela a una autoridad que se refuerza con el tiempo, en el cual el respeto va ir reforzando día a día el vínculo, se remite a la tradición del rol, y sus límites están fijados a partir de costumbres y hábitos.

Otros profesores señalaron que la interacción que se genera en el acto didáctico, debe basarse en el *compromiso* del estudiante. Este principio de validez apela a una legitimación racional.

*“Lo deseable, que un poco coincide en la práctica, sería una retro alimentación, no una clase donde el alumno eh, o mejor dicho el docente tenga que exponer, estilo como cuando se daba antes, tipo cátedra (...) la idea es que ellos tengan participación, que tengan voz en lo que se trabaja en la clase también, no?, eso es necesario, que tengan compromiso con la tarea que están haciendo, que estudien, dentro del compromiso es el estudio el comportamiento, y las ganas de prosperar también” (Profesora Filosofía Bachillerato Liceo Público)*

Cuando el acto didáctico está legitimado por el compromiso, la autoridad educa a un ser con libertad de opinión, con voz en lo que se trabaja, pero éste tiene que ser responsable frente a esa libertad, debe tener un compromiso racional con su educador. Este fundamento legitimador apela a la razón y conciencia de quien sigue a la autoridad. A diferencia del respeto que apela al hábito y la tradición del rol, este fundamento legitimador tiene que justificarse continuamente de manera racional, porque quien tiene voz y voto puede exigir explicaciones cuando quiera.

Otro principio de validez que se encontró fue la *confianza*. Se basa en el afecto y el cariño que el docente pueda generar en el alumno. En esta situación los principios en que se afirma la autoridad se basan en que los alumnos sientan que el profesor es alguien que se interesa por ellos, y que les está haciendo bien. Los profesores que marcaron este tipo de principio, buscan que la persona a educar se sienta querida, se sienta que está en un ambiente cuidado, sienta que el profesor está dando lo máximo de él a esa persona, y que es alguien que se preocupa por ella. El principio de validez se ve legitimado por el hecho de que alguien lo va a guiar en un buen camino, a partir de esto el alumno va a comprender los límites, no como algo malo si no como algo necesario. Los profesores que intentan lograr esa conjunción, explican que al sentir que hay confianza el alumno se esfuerza naturalmente por él y entonces también el docente por el grupo.

*“yo creo que el poder acercarme al alumno y que el alumno sienta que se preocupa por él, mas allá de enseñarle algo puntual, creo que eso es algo fundamental, en lo que es el contrato didáctico que hay entre el alumno y el docente. Eso es lo que permite que haya una relación en que el alumno se sienta querido, eh, se sienta querido, sienta confianza en el docente, en que realmente se está preocupando y dando lo mejor de uno para ayudarlo a él y eso potencia en mi opinión eh, al alumno...” (Profesor Matemática Ciclo básico Liceo Privado)*

Explican los profesores que fundar la interacción en base a la confianza es complejo, porque hay salones con mucho alumnado, y se tiene poco tiempo para generar un vínculo fuerte. Este principio de validez se construye en todo momento, preocupándose por cosas muy sencillas,



como es el saludar, el ver si alguien esta triste y preguntarle por qué, o si alguien sacó una prueba baja tratar de animarlo. Los profesores señalan que existen dificultades para acercarse al alumno, ya que “están en mil cosas”, “yendo de un lugar a otro”.

Para que este principio funcione bien, se requiere cierta cualidad carismática por parte del profesor, la confianza se construye en el día a día, no queda reafirmada por el hábito, hace falta una sola mala experiencia para que se pierda toda la confianza construida en meses. No a todos los profesores el vínculo afectivo les funciona de forma satisfactoria.

*“... los chiquilines en eso tienen que estar abiertos a recibirlo. este, a veces también uno puede llegar a ser considerado, inocente, naif, entonces los chiquilines tratan de pasarte por arriba. ¿no?” (Profesora Historia Ciclo Básico Liceo Público)*

Otro elemento, que en cierta medida también ayuda para establecer ese vínculo afectivo, es como está conformado el ámbito del liceo.

*“... siempre depende mucho del clima de la institución. acá en este liceo siempre se trabaja mucho desde el clima de familia. los chiquilines son muy cercanos. este, a mí fue una de las cosas que más me llamó la atención. cuando empecé a trabajar acá, los gurises son sumamente cercanos, había tenido experiencia en otros lugares. y siempre. este, con una relación más distante” (Profesora Literatura Bachillerato Liceo Privado)*

## **2-Estrategias de enseñanza**

Una segunda dimensión del trabajo del docente está relacionada con la *visibilidad* del rol. El docente cumple un trabajo en el que transmite un saber, vamos analizar las **“estrategias de enseñanza”** y ver en cuales principios se fundamentan. Dichas estrategias de enseñanza se desprenden de la dimensión anterior; los profesores entrevistados coinciden rotundamente en que sus métodos de enseñanza se basan en transmitir el saber lo menos expositivamente posible.

*“... yo soy de la época del IPA en que nos insistían con la técnica inductiva, deductiva y el tema de la interrogación permanente, es decir; que creo que eso es una constante también, no, a veces nos quedamos pensando en las clases expositivas y que se yo y eso ya casi como que no existe...” (Profesora Literatura Bachillerato Liceo Privado)*

Los fundamentos que se manejan para utilizar esta estrategia son distintos, así como también, las técnicas con las que se llevan a cabo; puede ser la del trabajo en grupo, la pregunta permanente para desarrollar un tema, o la de hacerlos partícipes a los alumnos haciéndolos exponer ciertos contenidos, pero reiteramos que la estrategia es la misma, para los profesores su objetivo es ser lo menos expositivos posible.

Los que hacen hincapié en el trabajo en equipo, señalan que es el que más funciona entre los alumnos, porque entre ellos se explican mejor con sus palabras. Fundamentan que muchas veces el profesor no puede expresarse formalmente de cierta manera, entonces entre los alumnos, lo charlan con sus palabras y los conceptos quedan mejor entendidos.

*“En general, digamos, trato de no ser muy expositiva, y tratar de dejar a ellos la mayor cantidad del trabajo, de que ellos deduzcan las cosas, y como que cuando sale de uno se aferra más el conocimiento” (Profesora Matemática Bachillerato Liceo Público)*

*“no quiero que tengan siempre el bastón de la profesora, entonces hay una instancia que están solos, después voy por los grupos (...) cantidad de veces me han dicho, a profesora encontré otro camino, podemos hacerlo por ese lado, entonces también los estoy, este, optimizando, no? también a esos alumnos.”(Profesora Matemática Ciclo Básico Liceo Público)*

El trabajo en grupo plantea objetivos que van más allá de la transmisión de un saber, como son el hecho de fortalecer vínculos y mantener una motivación. También sirve para que se conozcan y se sepan a organizar.

Otro fundamento legitimador está basado en hacerlos formar parte de la clase de una manera activa, que se sientan protagonistas y el docente sea solo alguien que los acompaña. Se busca que expongan ciertos contenidos y también comenten lo aprendido, guiando a la clase con la pregunta permanente.

Sea asignatura de letras o de números, todos los entrevistados apuntan a ser poco expositivos. Algunos discursos señalan que es por la naturaleza de la asignatura que emerge esta estrategia. Este concepto presente en el discurso de profesores de materias de letras, presenta el objetivo es el de generar una conciencia crítica al alumno.

*“...en literatura es obvio y es claro porque, digo, el llegar al análisis del texto implica estar permanentemente preguntándoles a ellos por el texto y tratar de construir entre todos para después si llegar a algo común. ta? ” (Profesora Literatura Bachillerato Liceo Privado)*

Los profesores de las materias de números coincidieron en que sus técnicas de enseñanza se basan en poner ejemplos o aplicar herramientas matemáticas en la vida cotidiana, el objetivo es que el alumno pueda sentirse identificado.

*“... verla desde la vida cotidiana de situaciones que tiene componentes abstractos, como te decía antes pero tratar de bajarlos, lo importante es también esa ayuda, que el chiquilín lo vea como esa ayuda, que el chiquilín lo vea también como algo que también le sirve, también que lo quiera aprender, porque si lo ve muy alejado, como que siente que no es algo para él” (Profesor Matemáticas Ciclo Básico Liceo Privado)*

Las estrategias de enseñanza se basan en la interacción con el alumno, siempre se va a estar condicionado por los alumnos que estén cursando, y los ejemplos tienen que ir acompañados de situaciones que involucren a esos alumnos y no a otros.

### **3-Motivación**

Una tercera dimensión que surge del discurso de los profesores es que dentro del el rol docente este debe ser un **“motivador del alumno”**. Los profesores entrevistados en mayor o menor

medida coinciden que una de las características de su rol es la de ser un motivador. Esto se relaciona directamente al declive de la institución, expuesto en el marco teórico, los profesores son conscientes que necesitan continuamente construir su autoridad, ésta se determina en la interacción.

Esta dimensión se entremezcla con las estrategias de enseñanza, porque motivar a los alumnos es una estrategia de enseñanza. Sin embargo se justifica esta dimensión, porque queremos resaltar que los docentes sienten que tienen de por sí un rol motivador dentro del aula y esto va más allá de ser una *estrategia más* de aprendizaje.

*"... para mí eso es fundamental, un docente que no motiva a sus alumnos, me parece no va a tener resultados positivos." (Profesor Matemática Ciclo Básico Liceo Privado)*

Es interesante resaltar que está tan ligado a la concepción del rol docente que si no lo logran pueden sentirse que están faltando a su tarea, como se demuestra en esta cita:

*"A veces tiene que ver con el texto que estás dando, que les gusta más que les gusta menos, a veces incluso tiene que ver hasta con el entusiasmo mismo que vos le ponés, porque a todos nos pasa, a veces salís de la clase y decís pa que buena estuvo la clase ojalá no se hubiese terminado, y a veces salís y decís hay que horrible, hasta yo me aburrí, o sea una cosa así, horrible, jejeje, te pasa que es espantoso, este, pero ta cada tanto te pasa, eh, y ta, a veces el texto no los motivó, a veces vos no lograste transmitirle entusiasmo por el texto tampoco, a veces hasta tiene que ver con la hora, no? la última clase esa que a mí me paso, que yo salí diciendo hay que horrible, tenía con un cuarto a la octava hora, a veces influye que vos estás que no podés con tu vida que los chiquilines están cansados y que se yo, tenés que empezar con un texto ese día y los gurises no quieren saber de nada con el texto, y les parece horrible y espantoso y es desmotivante". (Profesora Literatura Bachillerato Liceo Privado)*

Vale la pena el tamaño de la cita, ya que resume la relación que tiene el docente con el rol motivador que se atribuye. El docente apela a transmitir entusiasmo para generar una motivación. La motivación está íntimamente ligada a una autoridad basada en el carisma. El principio donde se apoya la validez se fundamenta en las propiedades excepcionales que el docente pueda tener para comunicar algo y el efecto "mágico" que pueda generar, este tipo de autoridad se construye en el momento, y tiene que ser continuamente reconstruida.

Cuando el fundamento legitimador del acto didáctico está basado en la confianza, la motivación se construye estimulando los afectos. Como se habló más arriba los profesores señalaron que cuando se confía en el alumno, sienten que están potenciando sus capacidades. Quienes hacen hincapié en esto, explicaron que en parte es porque a todos nos gusta que confíen en nosotros, entonces se buscan estímulos en que la confianza y el afecto generen un carisma especial para que alumno se sienta cómodo y a gusto con la relación asimétrica que implica el cumplimiento de tareas y deberes.

*"...porque a veces hasta de golpe te das cuenta que están por hacer el cambio, bueno, eh, tratás de darle más importancia, tratás de por ejemplo, de ayudarlo un poquito en la nota, tratás de varias maneras de estimularlo, decirle muy bien." (Profesor de Física, Liceo Privado Bachillerato)*

Por otro lado la motivación también se genera a partir de técnicas específicas, por ejemplo por el lado lúdico, y se presenta en el discurso de docentes de materias tanto de letras como de números. Los profesores buscan ser dinámicos y entretenidos. En estas citas damos cuenta de manera muy clara que los profesores sitúan primero la interacción para luego llegar al aprendizaje.

*“si vos le pones una actividad vinculada a un juego vinculada a un video ellos como que ven también. como que les gusta un poco mas. tenés que buscar por lo menos a los más chicos captarlos por el lado del juego y de la interacción y el entretenimiento para que después si puedan pasar ese puente hacia el aprendizaje.”(Historia Ciclo Básico Liceo Privado)*

Algunos profesores entienden que la motivación no es suficiente para el aprendizaje. A partir de este punto podemos ver qué tipo de problema se puede generar cuando el *aprendizaje está sujeto* a la interacción; hay veces que el juego y el entretenimiento no generan un puente hacia el aprendizaje. Hay casos que la motivación y el carisma personal del docente no son suficientes, porque si bien a algunos alumnos les parece divertida la clase y la profesora, la materia no les gusta:

*“...lo que me decían era. que sí. que las clases de matemáticas eran divertidas, y yo digo bueno. está bárbaro en el sentido de que. hay muchos que no le gusta. ya que me digan que está divertido. porque hay muchos que me dicen está divertido pero no me gusta matemáticas. pero la profesora sí. entonces digo bueno estoy ganando un cincuenta por ciento porque por lo menos los atraigo para que sigan adelante motivarlos” (Profesora Matemática Ciclo Básico Liceo Público)*

El problema que plantean algunos profesores sobre la motivación, es que muchas veces va más allá de lo que puedan trabajar en clase. El alumno no se siente seducido por la oferta de materias que brinda el liceo, para el profesor el alumno ya viene desencantado y sin predisposición a ser “seducido” por estímulos motivadores. La interacción no se puede lograr, entonces no va haber aprendizaje.

*“que el que viene a no querer nada. es como que ya viene por otro lado el problema más que uno pueda estimular en la clase de que aprenda matemática. capas que no se hay otra cosa que le gustaría más y sería mucho más productivo para él” (Profesora Matemática. Bachillerato Liceo Público)*

Otro fundamento motivador, es la participación, desde la idea de que el alumno tiene voz y voto en la clase. Con esta estrategia, el docente intenta que el alumno se incorpore a la clase. Los docentes señalaron que lo utilizan como una herramienta motivadora. Existe un componente afectivo en esta manera de motivar al alumno que participe en clase, ya que éste se siente tenido en cuenta, sin embargo el principio legitimador que hay detrás de esta motivación no es del todo carismático como los anteriores. El alumno no se entrega a la gracia del docente, sino que el fundamento de la participación es de carácter racional ya que el alumno se incorpora a la clase con su voz, pero para tener voz va a tener que justificar su postura.

*“yo les hago participe todo lo que puedan de la clase, eso los engancha, es la idea de que ellos tengan voz y voto, pero no que digan cualquier cosa por decir cualquier cosa, que digan fundamentándose” (Profesora Filosofía Bachillerato Liceo Público)*

#### **4- Docente como socializador**

Una cuarta dimensión que surge en el discurso de los docentes es que los profesores tienen un rol socializador, entienden que en parte su papel es de un *“socializador de un individuo en crecimiento”*. En esta dimensión vamos a investigar cuál es el concepto que tiene el docente como factor socializador de una persona que está en camino a ser adulta.

Todo profesor entrevistado señaló que la educación media es *fundamental* para el crecimiento, y maduración como persona. Se puede ver en todos los profesores dos pilares, en que se reconocen los objetivos concretos que tiene el docente en su papel socializador. Un pilar es la formación intelectual del alumno, donde se trata de generar una base de conocimiento, conceptos e ideas; para seguir construyendo una capacidad crítica y reflexiva. Y otro pilar es el tema de la educación en la persona, se trata de que el alumno salga del liceo teniendo normas y valores, para desenvolverse en el mundo.

*“si viven en una sociedad, tienen que tener determinadas normas de conducta, determinadas normas de comportamiento, para convivir tienen que tener respeto sea quien sea, y hay ciertas normas morales que se tienen que cumplir, y hay leyes que tienen que seguir, (...) vos les estas impartiendo mas allá de conocimientos, pautas, modelos de comportamiento” (Profesora Filosofía Bachillerato Liceo Público)*

Todos los testimonios señalaron que el papel socializador es un elemento central en la concepción que tienen los docentes en su papel de educadores, en la formación del alumno como un individuo crítico y racional. Podemos ver como el programa institucional que describe Dubet, es encarnado *en el discurso* de los profesores entrevistados; el programa institucional que intenta crear a la vez, una subjetividad crítica, individual y también un individuo disciplinado y socializado.

En el discurso de los profesores, el rol docente encarna el *deber ser* del programa institucional. Sin embargo, como vamos a desarrollar más adelante, las instituciones no están brindando a los docentes el apoyo simbólico necesario para llevar a cabo su tarea. Dubet afirma que la maquinaria de la institución para reducir lo trágico ya no funciona del todo bien y la mayor parte de las operaciones mágicas que efectuaba con elegancia, han dejado de ser simbólicamente eficaces, a saber el resolver la paradoja de de crear un individuo crítico-racional y socializado-disciplinado a la vez.

El programa institucional se encarna en un deber ser del docente, pero cuando analizamos la *interacción* en el aula el programa institucional se ve socavado.

## 5-Límites y disciplina

Esta dimensión de “límites y disciplina” está ligada al rol socializador del docente, analizaremos el aspecto disciplinador del trabajo de los profesores. Nos interesa encontrar tanto los fundamentos que legitiman la práctica de la imposición de “límites”, las herramientas que utilizan para llevar a cabo esta parte de su rol, como también descubrir cómo construyen los profesores este aspecto de su autoridad.

Esta es una dimensión que gira en torno al los *fundamentos legitimadores* del acto didáctico implícitos en la dimensión “interacción” analizada anteriormente que analizamos al principio. Los fundamentos legitimadores analizados en la primera dimensión sirven para marcar límites cuando el acto pierde equilibrio, como puede ser cuando el profesor justifica de manera racional su autoridad, y los alumnos lo aceptan. Por otro lado a la hora de poner límites, si se pierde el equilibrio del acto didáctico, y el principio legitimador construido en la interacción pierde validez, existen otros principios legitimadores

Por ejemplo el caso del *respeto*; ese fundamento pierde legitimidad cuando un alumno cuestiona, no acata, o desafía a la autoridad del docente. El docente busca otro fundamento legitimador, como puede ser el de una observación. En este caso, su principio legitimador no es ni basado en el *respeto*, ni en el *compromiso*, ni en la *confianza*, no es generado en la interacción, sino en un principio que es institucional-burocrático de carácter legal-racional, apela a una sanción apoyada por un cuadro burocrático.

Para esta dimensión los adscriptos de las instituciones estudiadas cumplen un rol importante, por lo cual también tomamos sus entrevistas para el análisis. Los límites, pautas, valores y normas se transmiten tanto en el aula como en el patio.

Los profesores resaltaron que en el primer día se construyen las bases disciplinarias del curso; el modo de cómo se va a trabajar el resto del año, y qué reglas son las que van a regir en el aula. Se puede comprobar que esa instancia, es importante para marcar los fundamentos legitimadores de su autoridad. De alguna manera lo que se pauta sirve para el resto del año, luego en ciertas ocasiones los docentes refuerzan lo pactado al marcar los límites.

*“...lo primeros días o la primer clase es donde hay que ya poner todo, toda la carne en el asador (...) si alguno levanta la mano y quiere algo, espera estoy hablando yo. hablas todo y después las preguntas que quieran hacer. eso alcanza para todo el año, eso es otra de las cosas que no sé por qué acá, eso lo aprendí yo, me di cuenta, nadie me lo dijo.” (Profesor Física Bachillerato Liceo Privado)*

El procedimiento se lleva a cabo tratando de ser lo más claro y preciso en la primera instancia de clases, entonces ese día se explica cómo se va a desarrollar la clase. En esta primera instancia, se mezclan tres principios legitimadores; uno racional, porque se debe explicar y

justificar el contrato didáctico, el hábito que luego tiende a reforzar lo pactado y apoyar quien es quien a lo largo del año y un principio afectivo porque también se apelan a expectativas que va tener el profesor y las consecuentes evaluaciones frente al alumno. Esto se ilustra bien en la siguiente cita:

*"...esas cosas yo las trato de plantear desde el primer día de clase, que se espera de mí, que se espera de mí como alumno del liceo, como alumno de primer año de liceo. que espera la profesora de historia de mí. entonces yo les dejo planteadas cosas que yo espero de ellos."*(Profesora Historia Ciclo Básico Liceo Privado)

Las expectativas de los alumnos con respecto a las evaluaciones son distintas, hay alumnos que responden y otros que no, entonces el profesor tiene que buscar en distintos fundamentos legitimadores.

*"En general los atacas de diferente manera. porque el que quiere estudiar, me imagino que aparte tienen una calificación que los puede motivar, entonces uno tiene entonces también esa, obviamente no? la libreta está ahí. y, el que no quiere estudiar. ese es el más complicado. porque tiene la materia baja, entonces para qué voy a seguir e intentar, me parece que el más complicado es ese alumno que no quiere estudiar. viene y no quiere."*(Profesora Matemática Bachillerato Liceo Público)

La colocación de límites a lo largo del curso trata de reforzar la autoridad cuando el acto didáctico tiende a perder equilibrio. En algunos casos no solo se trata de marcarle una pauta a un alumno determinado que se está desviando, se trata también de que vea el grupo de que el profesor tiene autoridad frente a todos. Se reconocen tres tipos de elementos de disciplinamiento, la expulsión de la clase, la sanción en conducta en la libreta y la observación.

*"tenés una libreta que también cuando la cosa esta media así. agarrás la libreta y es como el rigor no?. hijos del rigor. como yo digo. bueno. son pequeñas maniobras que uno va haciendo en la clase. y vas tanteando y no todos son iguales. y algunos repoden. pero no todos responden a lo mismo"* (Profesora Matemática Ciclo Básico Liceo Público)

En cuanto a procedimientos, en el discurso de los docentes encontramos que el método más efectivo para controlar los desequilibrios que se producen en el aula generalmente es la charla, se trata de justificar la autoridad de manera racional frente a los alumnos. Tiene que ver con el hecho de marcar principios legitimadores con argumentos, se fundamenta en la razón de los actores que participan en el aula.

*"la disciplina y todo si se trabaja. a nivel global en general no hay. este problemas serios. pero si hay problemas con un alumno sacarlo y aparte. y tratar de manejar ese límite que a veces es fino que ellos sepan que se le escucha que se les tiene en cuenta. pero que la autoridad no tiene que ver con ellos..."*(Profesora Literatura Bachillerato Liceo Privado)

Si bien esta es la forma más eficaz, conlleva ciertas problemáticas. La cita demuestra que es fino el límite entre la opinión del alumno y la autoridad del docente. Cuando el tema afecta a toda la clase la profesora en este caso habla con todos, pero si el tema se lo está planteando el caso de un alumno puntual, más allá que sea un caso que se repita en todos, el docente prefiere que

quede en el vínculo individual del docente y alumno. Se fundamenta este procedimiento por la dificultad que implica justificar la autoridad docente frente a un grupo grande.

*“...no tenés porque exponerlo a todos, a ver, primero porque sabes que se te van a venir todas las fieras, a ver, son treinta contra uno, o sea eso es una cosa lógica, pero además de esto, a veces vos podés, en el intento de explicar o de decir o en el propio enojo que te puede, este, generar la situación, que es lógico, digo, vos tenés que tratar por supuesto de controlarlo pero ta, hay cosas que, que te van a generar enojo aunque no lo demuestres, podés decir algo delante de los demás que no corresponde que lo digas, entonces si tratar de manejarlo a parte” (Profesora Literatura Bachillerato Liceo Privado)*

Esta cita ilustra otra de las problemáticas que surgen cuando el aprendizaje está sujeto a la interacción. Se puede ver con la dificultad con que lidia el profesor cuando en el acto didáctico se tiene en cuenta la opinión del alumno, hay que justificar la autoridad de manera racional, y se trata de una práctica continua, el problema radica en que hay momentos que se hace difícil imponer un argumento, el enfrentar al grupo se puede ser dificultoso cuando hay que argumentar frente a todos y también por el hecho de que el estado anímico que pueda tener el profesor no siempre es el adecuado como para argumentar de manera racional. La cita ilustra por qué consideran los profesores que es mejor justificar la autoridad de manera individual, cara a cara, que frente al grupo entero.

Otras de las técnicas que se utiliza es la de quedar en silencio, para que sean los propios alumnos que equilibren el acto didáctico. También hay profesores que señalan que cuando el vínculo que se genera en la interacción está basado en la confianza, el alumno entiende el límite de forma natural. Explican estos profesores que cuando el docente pone un límite, el alumno sabe que se le está poniendo ese límite porque es necesario. La situación es mucho más entendible cuando hay una relación de confianza, porque primero el alumno tiende a portarse mucho más tranquilo, y mucho mejor, y después para corregir una actitud ni siquiera se necesita hablar, con una mirada alcanza, el alumno enseguida se da cuenta.

Esta es una de las características del método de enseñanza del liceo privado que estudiamos, también en los otros liceos se encontraron testimonios que basan la interacción en la confianza, sin embargo hay que tener en cuenta que el clima de la institución es primordial para que este vínculo de confianza sea totalmente efectivo. En estas citas se describe la concepción de quien pone los límites con una relación cercana.

*“...un vinculo de cercanía entre el educador y el educando y cuando ese vinculo existe de cercanía de confianza. eh, siempre poner al poner el limite el guri es mucho más receptivo al limite, cuando se da esa relación, este, porque él como que lo entiende como una oportunidad pa mejorar y crecer y ve al adulto como esa persona que está ahí para darte una mano en ese sentido” (Adscripto Ciclo Básico y Bachillerato Liceo Privado)*



Todos los profesores concuerdan que las medidas disciplinarias institucionales son recursos de último momento, y se tratan de evitar. Es interesante entenderlas ya que, como señalamos, se tratan de herramientas que su legitimidad no surge en la interacción. Estas medidas responden a un fundamento de autoridad legal-racional, tiene que ver con las normas, leyes y reglas de la institución, si bien los profesores no las usan de manera seguida y prefieren otros métodos, se ven respaldados por éstas.

*“yo siempre a veces dentro de lo que se pueda trato de irlos llevando, este, siempre en buen clima. si a veces le tenés que decir bueno ta, se acabó y se acabó, y te callás, bueno ta, esas cosas, a veces jorobando les digo si te corto la cabeza de un boletazo, las boletas son las observaciones, se acaban... pero a veces sí tenés que marcarlo ¿no?” (Profesora Literatura Bachillerato Liceo Privado)*

El hecho de que no se use de manera continua, refuerza su valor como castigo, hay veces que la amenaza es más fuerte que la ejecución, como se puede observar en esta cita que describe el uso de las observaciones.

*“uno no es amigo, en general se supone que expulsar de clase, sería lo último, eh. (...) es una medida drástica para el profesor que nunca expulsa, ellos saben que si un profesor continuamente expulsa, dicen bueno es una más, pero cuando un profesor, nunca, digamos, lo normal es no expulsar de clase, cuando dice usted se retira del salón, es porque la cosa viene grave, entonces ellos sienten la gravedad, todo lo que hace a lo que no es rutinario siempre el tenor es distinto, incluso también, yo no soy poner observaciones, pero obviamente muchas veces amerita” (Profesora Matemática Ciclo Básico Liceo Público)*

## **6-Concepción de la asignatura**

Para profundizar sobre qué objetivos finales tienen en cuanto a la formación intelectual del alumno, indagamos la *“concepción de la asignatura”* que posee el docente. Se reconoce en el discurso de **todos** los profesores, en referencia a la formación intelectual del alumno, que sus objetivos son desarrollar un pensamiento lógico, crítico y reflexivo. Por un lado en las materias de números se enfatiza en un pensamiento lógico, y por otro lado en las materias de letras se enfatiza en un pensamiento crítico, aunque los dos conceptos están entremezclados.

*“...nos ayuda a desarrollar un pensamiento o una forma de enfrentar las situaciones de cierta forma racional, de buscar las soluciones a distintos problemas que no solamente tienen que ser matemáticos, pero que nos va ayudando a generar una serie de pasos en la construcción de un razonamiento.”(Profesor Matemática Ciclo Básico Liceo Privado)*

*“...trabajas en literatura el valor estético de salirse de la norma. (...) es una materia que básicamente lo que quiere, o sea lo que intenta hacer es crear un sentido crítico, no? es abrir la cabeza un poco, no?” (Profesora Literatura Bachillerato Liceo Privado)*

## **7-Expectativas**

A pesar que todos los docentes, de manera rotunda, afirmaron que el acto didáctico debe basarse en la experiencia de la interacción que se genera en el aula, se encuentra en su discurso

otras expectativas frente al alumno. Éstas expectativas van más allá de la interacción, el profesor espera que se ingrese al aula con ciertos requisitos mínimos para que en la clase se conviva de forma normal. En esta dimensión buscamos los elementos en común que nos permitan definir cuáles son los que generan disconformidad en los docentes.

Todos los profesores resaltaron la importancia del hogar en el rendimiento del alumno, algunos reclamaron más atención por parte de los padres y encontramos en su discurso que las posibilidades de disciplinamiento de un alumno vienen determinadas desde su casa. Hay profesores que señalaron que a lo largo del tiempo, se ha reducido la imposición de los límites en la casa, el hecho de colocar los límites por parte de los padres, y señalan que cuando los alumnos muchas veces vienen sin límites, el docente tiene que ser más insistente en la colocación de ellos.

*"...no sé el año pasado fue muy gracioso, yo después lo comentaba en sala de profesores, es terrible en realidad, pero, eh, había una chiquilina de primero que me decía: me puedo cambiar de lugar? No, a los cinco minutos, me puedo cambiar de lugar? No, me puedo cambiar de lugar? No, y luego un momento que le digo no me vas a ganar por cansancio, si te dije que no es no, y me dice ah a mi madre si le gano por cansancio, jejeje, son tan consientes que van tirando la piedra, viste la gota, jeje." (Literatura Bachillerato Liceo Privado)*

También el reclamo frente a los padres tiene que ver no solo con el respeto y los límites sino también con lo que se le exige, por el cumplimiento de una tarea. Otro punto marcado fue el del apoyo afectivo que se le da en la casa.

Los profesores hicieron hincapié en el carácter aleatorio de los grupos. Señalan los profesores que es muy complejo saber cómo se va a comportar un grupo, porque las cosas que funcionan en un grupo pueden perfectamente no funcionar en otro. El tema de la conformación de los grupos es algo que al parecer no se puede controlar de forma satisfactoria, tiene carácter aleatorio, hasta fue calificado de misterioso.

*"acá se ha intentado por medio de sociogramas, por medio, a veces al azar, a veces métodos para mezclar los grupos ta, y nunca sabes, siempre tenés en cuenta, bueno fulano para el año que viene con mengano no, acá se cambian los grupos, (...) nos había pasado varias veces que todos los años el grupo de determinado salón era bravo, entonces decíamos no estará influyendo también el tema de los salones, claro la ventilación la disposición, llega un momento en que empezás a plantearte esas cosas, para mi sigue siendo un misterio que querés que te diga." (Profesora Literatura Bachillerato Liceo Privado)*

## **5.2-Concepción del ejercicio de la docencia por parte de los alumnos.**

Un segundo eje de la investigación está determinado por la concepción que tienen los alumnos sobre el rol del docente. En este capítulo vamos a indagar en la interpretación de los alumnos sobre el rol del docente y cómo se tensiona frente a la concepción que tienen los profesores sobre su rol, qué expectativas tienen frente al vínculo con el profesor, y donde está la creencia de la legitimidad de la autoridad docente.

## 1-Vínculo e Interacción

Una primera dimensión que tenemos sobre la concepción que tienen los alumnos del rol docente es que son consientes del “*vínculo*” que éste genera con ellos. Los alumnos entrevistados ponen por delante del aprendizaje, su vínculo con los profesores. Se relaciona con la “*interacción*” en el acto didáctico, que los profesores desarrollaron. En esta dimensión vamos a buscar los principios de legitimidad en términos de creencia.

Encontramos que los alumnos hacen mención a los tres principios legitimadores de la autoridad que también encontramos en los profesores; el respeto, el compromiso y el vínculo basado en la confianza o afecto.

Cuando la expectativa del rol docente por parte del alumno se basa en una autoridad en la que pueden confiar, los alumnos señalaron que se sienten cómodos. Este principio legitimador, como lo desarrollamos en el capítulo anterior, se basa en que el alumno sienta que el docente es alguien que le hace un bien, y en el cual puede confiarle temas personales. Los alumnos lo fundamentaron a partir de un juicio de valor positivo.

*“... son más que nada amables. la mayoría ¿no? que enseñan hablándote de una forma personal, no te hablan como te enseñan y ya está, no, se interesan en llevarse bien con los alumnos, o sea en tener una buena relación. Es bueno eso porque no es lo mismo tener una relación con un profesor, que venga y te enseñe, y que vos no te relaciones con él, a que venga uno te hable de otra forma y te explique mejor.” (Alumno promedio alto Bachillerato Liceo Público)*

A partir de las entrevistas, entendemos que los alumnos sienten que el vínculo y la interacción están por delante del acto didáctico. Sienten que tiene que haber una buena relación para poder entregarse al vínculo asimétrico. Esto hace que los alumnos sean muy sensibles a la actitud, y el humor del docente, tanto individualmente como en colectivo, como se señala en las siguientes citas:

*“...el profesor es re bien. entonces yo le presto atención. buen tipo tiene que ser. si es una profesora mala así ... yo no voy a decir que profesor. pero hay profesores malos también o no, esos como no te gustan mucho entonces no le prestas atención ni a la materia ni a las clases ¿me entendés? Entonces estás en la tuya.” (Alumno promedio bajo Bachillerato Liceo Público)*

*“...cuando por ejemplo, vienen así como con, viene alguien como ya cansado así como de mal humor ya como que se empieza a generar como un ambiente medio ahí, porque empiezan a decir ah no pero si ya estas de mal humor no vengas no vengas a dar la clase y todo así, entonces por lo general son los profesores que más tenemos buena relación son los que vienen de buen humor, que a pesar de dar la clase, cuando están en la materia y hablar de las cosas, o sea como que te lo van explicando con humor y todo así de buena manera.” (Alumna promedio medio Ciclo Básico Liceo Público)*

Estas citas ilustran de alguna manera como los vínculos afectivos en el aula son cambiantes. Como ya señalamos cuando el vínculo asimétrico del acto didáctico está basado en los

afectos, tiene una fuente de legitimación inestable, una mala experiencia puede opacar el trabajo de meses. Se tiene que construir todo el tiempo, si el profesor entra de mal humor no cae bien, si la profesora tiene actitudes que el alumno puede calificar de malas, no va a generar un buen vínculo y le va a quitar legitimidad a la autoridad del docente. Esto demuestra que la expectativa de autoridad que tienen los alumnos es de carácter afectivo. Es el más inestable de los tres principios analizados en esta dimensión.

Por otro lado, otro principio, en el cual los alumnos indican que debe basarse el vínculo con el docente, es el respeto generado en la interacción. El respeto remite a las tradiciones de los roles:

*“El alumno, respetar. Eso sí como te decía, entras a la clase y eh... y saber que el profesor es el que va a mandarte ahí, no puedes hacerte el vivo.” (Alumno promedio alto Bachillerato Liceo Privado)*

A diferencia del vínculo con base afectiva, cuando se habla de un vínculo basado en el respeto, los alumnos no hacen juicio de valor para legitimarlo, sino que se manejan con distintos argumentos. Tres son los mencionados en las entrevistas; hay que tener respeto, porque: 1-el acto didáctico se trata de una convivencia y hay que llevarla a cabo de la mejor manera; 2-se recibe respeto del docente, entonces el alumno debe respetarlo a él; y 3-es así, el alumno sabe que el profesor es el que va a mandar y así están estipulados los roles.

*“Con respeto, orden sobre todo, porque ves clases de todo tipo. Porque necesitas llevarte bien, porque en sí la clase es una convivencia con los profesores con los demás compañeros, y si no te llevas bien no funciona. Yo que sé.” (Alumna promedio medio Bachillerato Liceo Público)*

Por último el vínculo e interacción en que se funda el acto didáctico según los alumnos entrevistados, puede estar basado en el compromiso del alumno. Es un concepto que generalmente se marcó más en el discurso de quienes cursan Bachillerato. La fuente legitimadora de este principio es racional, y también es inestable porque el vínculo que se genera en el aula no siempre está basado en la razón. El vínculo racional requiere una justificación continua, y no todos los alumnos lo tienen como un valor universal, y es por eso que pierde su fuerza legitimadora.

*“Es cuestión del alumno, sí. Y el profesor en la clase como que tiene que hacer todo para que los alumnos puedan enganchar con la clase, que les guste, pero ya si el alumno no, no hay remedio. Va en cada uno.” (Alumna promedio medio Bachillerato Liceo Público)*

## **2-Comprensión**

Una dimensión que surge en el discurso de los alumnos y que no se presenta en el discurso de los docentes, es que el docente en su rol debe transmitir los contenidos de la materia y generar una buena **“comprensión”** en los alumnos.

A pesar de hacer hincapié en la interacción, ningún docente de los entrevistados hizo referencia a la falta o no de comprensión de los alumnos sobre contenidos enseñados. Como vamos

a ver, esta dimensión se desprende del vínculo generado por el docente, como también de las estrategias de enseñanza de los profesores. En esta dimensión buscamos en el discurso de los alumnos, cual es la expectativa de entendimiento que tienen y qué esperan del profesor en su rol docente.

Todos los alumnos hicieron alusión a la comprensión de la materia con respecto a los profesores, porque tienen una expectativa de rol ligada al servicio. Le dieron un valor especial, a los profesores que son buenos expresándose y se hacen entender, y reclamaron una mejor comprensión a los que no se hacen entender.

*"...Yo diría que no es una persona que no sepa enseñar. es que es un profesor que no se sabe expresar para mí. entendés? Sos profesor y se forman en algún lado porque ellos vienen con la clase así mal, entendés? Entonces, yo que sé, explicámelo otra vez, no sé que, ta, si no lo entendiste o algo de eso, no te va a decir: no! maneja, no, te lo va a explicar, pero distinta manera; tipo vos lo entendés así. ¿entendés?... Tienen algo que les funciona mal, no te digo que se la agarren con los alumnos, pero alguna chispa mal de algún lado tienen." (Alumno promedio bajo Bachillerato Liceo Público)*

En esta dimensión de la concepción del rol docente por parte del alumno, ligada al vínculo y a las estrategias de enseñanza del docente, se pudo encontrar que los mismos exigen una comunicación clara, y le dan un valor especial al docente que tiene una buena manera de expresarse en el aula, así como al que busca maneras alternativas de explicar un tema que no fue entendido. Nuevamente entendemos que el vínculo determina el aprendizaje y no el aprendizaje al vínculo.

*"...y viste te caen bien no te gritan, viste. Le pedís y te explican y otro te dice, porque hay profesores que explican a lo último y vos le preguntas y te dicen no dejame terminar esto no se que, va a terminar eso cuando no le entendés, y en cambio en esta parte estaban entendiendo todo, y te dicen no, no, no, porque si no se pierden los otros alumnos, yo que sé, y termina todo así." (Alumno Promedio Bajo Ciclo Básico Liceo Público)*

También el reclamo por parte de los alumnos es requerir al profesor dar otro enfoque a una explicación que no se entendió. Hay una clara expectativa de entendimiento frente al docente que en algunos casos no se colma. La falta de "comprensión" en los alumnos disminuye la legitimación de la autoridad del docente

*"... la profesora, pese a que te intentaba explicar de otra manera, y te explicaba igual y no seguías entendiendo. A veces el explicar diferente, tratar de buscar otras maneras de lo que queremos. Saber explicar diferente. Una cosa es decir otras palabras y decir lo mismo. Y otra cosa es decir otras palabras y explicar otra cosa para que vos entiendas mejor. Yo creo que eso es lo que está mal. a veces, del profesor." (Alumno promedio medio Bachillerato Liceo Privado)*

### **3-Motivación**

Otra dimensión que surge del discurso de los alumnos tiene que ver con el rol "motivador" que tiene que tener el docente, y está ligada a la dimensión anterior. Claramente los alumnos

pretenden que el docente tenga un rol motivador en sus clases. Lo exigen y reclaman. Analizamos cuales son los requerimientos de motivación que los alumnos esperan.

*"...claro, a veces el tema del docente, a veces lo que tiene que conseguir es al alumno tiene que atraparlo, atraparlo con el tema enganche que se metan, que piense, por ejemplo en cosas cotidianas o en cosas que pasaron." (Alumno promedio medio Bachillerato Liceo Privado)*

Hay una clara expectativa de que el profesor sea un motivador, que enganche. Los alumnos entrevistados distinguieron a los profesores que son buenos motivando, y lo resaltaron como un valor. Como también reclamaron a los que no lo son. Ellos apelan a una entrega por quien logre captarles la atención.

*"...por ejemplo un profesor que yo, de segundo de acá, que tuve. Nicolás de historia por ejemplo el nos decía, si te veía hablando u otra cosa te decía, si no después afuera o hablaba contigo personalmente, entonces como que controlaba muy bien la clase, la daba ágil, es mucho más fácil digo no divertido pero lo hacía interesante, y te atrapa y vos quieras o no hablabas porque estabas pensando en el tema." (Alumno promedio medio Bachillerato Liceo Privado)*

Con respecto a los profesores que más éxito tienen en la motivación, según los alumnos, son aquellos que son *ágiles* y *dinámicos*; también los que enseñan el conocimiento de manera práctica, o sea que el alumno logre ver el conocimiento aplicado.

La motivación que reclaman los alumnos en ciertos aspectos tiene que ver con una exigencia de una enseñanza que esté direccionada desde un punto de vista práctico, y sobre todo cuando la explicación no está lograda por el docente:

*"... Hay veces que es mucho teórico y no se entiende nada no dan ejemplos, nada de practico, además eso también aburre. Mucho teórico y nada de práctico llega un momento, ponele, física, mucho teórico mucho teórico, llega un momento que ir al laboratorio ahí a mostrar algo esta bueno." (Alumna promedio medio Bachillerato Liceo Público)*

Cuando a los alumnos se les preguntó por experiencias de aprendizaje positivas hicieron referencia a tres temas; a los profesores que atienden las demandas de volver a explicar; al trabajo en grupo para conocerse, explicarse con palabras propias, y tener instancias de debate y crítica; y como se señaló antes, a los trabajos en donde se demuestra de manera práctica un saber teórico. Estas expectativas demuestran los intereses de los alumnos frente al aprendizaje, y de ser atendidas por el profesor, van a aumentar la legitimidad del docente.

*"... en astronomía por ejemplo, eh, cuando nos quiso mostrar los modelos del cielo, eh, acá vino un tipo planetario era, era un planetario móvil, que vino acá al gimnasio y eso estuvo muy bueno, la verdad que estuvo bueno, y los veías a todos prestando atención." (Alumna Promedio medio Bachillerato Liceo Público)*

Otro elemento motivador que los alumnos resaltaron fue el aspecto lúdico del aprendizaje. Cuando se utilizan juegos los alumnos sienten que escapan a la dinámica de la clase tradicional.

*“Y sentís que es mucho más fácil aprender, porque claro a nosotros nos gusta jugar mucho y todo, entonces es mucho más fácil aprender además te divertís al mismo tiempo(…)en la evaluación, a vos te hacen el juego, después te dicen bueno tenemos el escrito, y bueno vos te acordás de lo que hiciste en juego, y ta sabes explicarlo.” (Alumna promedio alto ciclo Básico Liceo Privado)*

Como el vínculo y la interacción son tan importantes para desarrollar la motivación en el acto didáctico como venimos señalando, un mal relacionamiento puede hacer que no funcione la clase, por más que el docente intente manejarlo, por más que le ponga empeño. Nuevamente esto resalta que hay cierta aleatoriedad en el trabajo del docente, ya que siempre está ligado al azar el hecho de generar un buen vínculo, porque aún teniendo empeño y actitud puede no lograrse, como muestra la próxima cita:

*“Ponele física ahora tenemos otro profesor, pero la profesora que teníamos antes, siempre quería explicar las cosas y te las explicaba veinte veces, y como que nadie les prestaba atención, no sé por qué motivo, capaz que era porque no les caía bien la profesora. (...) No sé porque como que con esa profesora no hubo feeling, no. Era estricta, pero como que intentaba por todos los medios intentar que nosotros nos enganchemos pero no hubo feeling. Es que tiene que haber interés, tiene que haber interés de las dos partes, desde el alumno y el profesor también. Lo que pasa que los profesores a veces tienen intención de ayudar, pero los alumnos como que no.” (Alumna promedio medio Bachillerato Liceo Público)*

#### **4-Control**

Otra dimensión que encontramos en el discurso de los alumnos sobre el rol del docente, establece que es el profesor quien tiene que marcar los límites y tener el **“control”** en la clase. En esta dimensión desarrollamos cómo interpretan el control que ejerce el docente en el aula, cuales son las expectativas que tienen en este aspecto, los principios legitimadores, y las creencias que potencian la autoridad del profesor. Para poder reconocer esos momentos estudiamos los momentos en los cuales se generan conflictos y se pierde el equilibrio del acto didáctico.

*“...el profesor es el que manda como yo te digo y es el que tiene el poder de mandarte a echar de la clase, ponerte un uno, mandarte a examen o hacer cualquier cosa, porque es el profesor y es el que va mandar en la clase, entonces claro.” (Alumna Bachillerato Liceo Privado)*

Con respecto al control, la legitimidad de la autoridad del docente, esta alumna marca tres aspectos, la libreta con las calificaciones de conducta, la expulsión de la clase y la evaluación curricular. Sin embargo la entrega por parte del alumno hacia la autoridad no se basa solo por tener esos fundamentos legitimadores, los alumnos señalaron que depende mucho de la actitud del profesor y de cómo utiliza esos apoyos.

*“tenés que tener una presencia, porque los chiquilines te pasan por arriba. (...) Sino no tenés una presencia marcada y decís acá mando yo, el profesor no puede dar la clase.” (Alumna promedio alto Bachillerato Liceo Privado)*

*“Los profesores que saben controlar la clase. Sabiendo de qué, no dudan, la duda a veces a ellos los perjudica.(...) En el tema de sacar a alguien, o decirle tal cosa a alguien. De marcarle el límite. Capaz que eso lo perjudica más.” (Alumno promedio medio Bachillerato Liceo Privado)*

Los alumnos a la hora de hablar de los aspectos que hacen la autoridad del docente más firme y legítima, resaltaron los siguientes aspectos; la presencia y la exigencia, la buena expresión y la tranquilidad, como también el no dudar a la hora de poner un límite. También afirmaron que quien no ejecuta ciertos castigos no puede tener buenos resultados.

*“... creo que en esta es el profesor, no lo sabe controlar bien. Por ejemplo en geografía la profesora es muy buena de hecho, pero que es demasiado buena, demasiado buena, y dale todos se pasan un poco...” (Alumno promedio medio ciclo Básico Liceo Privado)*

Por otro lado también señalaron que la presencia y la exigencia tampoco pueden ser muy desproporcionadas porque puede ser contraproducente. Estos discursos apelan a un vínculo basado en la confianza y el afecto en el cual todo se hace más fácil.

*“Para lo que veo, para mantener el control de la clase si sos tan estricto capaz que no les hacen tanto caso, tendrían que, capaz que si fueran más cercanos, no tan estrictos, eh, podrían tener diferentes respuestas de los alumnos (...)Porque capaz que algunos no lo ven como una forma de respeto...” (Alumno promedio alto Bachillerato Liceo Público)*

A partir de las entrevistas podemos decir que existe una dialéctica que se produce en la interacción de la clase, en la que se puede ver que los alumnos van buscando hasta donde está el espacio de ellos y hasta donde se impone el docente, y en esta dialéctica el límite es una línea muy fina. Todo parte del vínculo que previamente se generó. En el discurso de los alumnos, se resalta que depende del profesor que los alumnos no la pasen. En las entrevistas encontramos que ellos siempre van a probar hasta donde se llega, aunque reconocen que la autoridad y la razón están en el profesor.

*“... muchos de nuestra generación, eh... somos jóvenes y todo, y a veces se la complicamos (...) nosotros jugamos al límite también. Estamos en el límite. Claro nosotros sabemos cuándo parar también. ” (Alumno promedio medio Bachillerato Liceo Privado)*

*“...contestaciones al profesor. ¿no? te mandan a callar te mandan a cambiar de lugar y vos no querés, y entonces ahí le discutís, le discutís, le discutís. Y terminas perdiendo vos, porque siempre vas a perder vos, el que tiene la razón es el profesor...” (Alumna promedio alto Bachillerato Liceo Privado)*

Si bien en la cita anterior la alumna señala que quien termina perdiendo es el alumno, demuestra en su discurso que intenta repetidas veces que el profesor ceda. Esta búsqueda del límite tiene que ver con la falta de motivación y aburrimiento del alumno.



*“Es bastante difícil. O sea como que, vos tratas de mejorar. Pero si no, mucho por ejemplo, si a mí se me hace aburrida la clase o algo, como que trato de jugar al límite para que no sea tan así.” (Alumno promedio medio Bachillerato Liceo Privado)*

Por otro lado también la restauración del equilibrio del acto didáctico, puede nacer desde los propios alumnos que no se sienten *aburridos*.

*“... siempre hay uno que dice: ta bo, cortenla. Si es que ve al profesor muy inseguro. O si no es el profesor el que pone orden. Si el profesor no puede imponer respecto los compañeros lo hacen. Es porque como que algo está mal.” (Alumno promedio medio Bachillerato Liceo Privado)*

La manera más común y más efectiva de resolver un conflicto, de acuerdo a las respuestas de los alumnos es la charla y el consejo.

*“Hay profesores que a veces te dicen, que no nos tenemos que preocupar, pero la forma de cómo hacer, de parar un problema, es casi siempre la misma, de, yo que sé, de, diciendo que, que podemos mejorar, nos dan consejos, siempre la forma de resolver el conflicto es darnos consejos.” (Alumna promedio alto ciclo Básico Liceo Privado)*

Como mencionamos, un elemento que legitima y se apoya la autoridad docente son las evaluaciones de conducta, como también las medidas institucionales, como sacar del aula a un alumno, pero depende del alumno la efectividad de las medidas:

*“no me gusta porque yo no soy uno de eso chicos que no sabe nada y no hace nada, yo en las escuela siempre pase con buenas notas, buenísimas, y es feo venir acá y que te pongan feas notas.” (Alumno promedio medio ciclo Básico Liceo Privado)*

*“no para nosotros si nos suspenden es como vacaciones me entendes? O sea no tenemos miedo a que nos suspendan. Y ponele cuando nos ponen observaciones tampoco, porque después de que te la pusieron lo vas a seguir haciendo, por eso.” (Alumno promedio bajo Ciclo Básico Liceo Público)*

Encontramos en el discurso de los alumnos, al igual que en el de los docentes que estas medidas son más eficaces en la amenaza que con la ejecución:

*“...te dicen no te hagas el vivo con este profesor, porque el profesor ya que dice estas haciendo quilombo, y ya a larga y que dice: boleta. Que acá es una sanción, y te agarra y luego te echa de la clase, y ta. Y ahí ya le vas tomando más respeto, depende también de la persona, porque así te pone una boleta después te haces más el vivo, viste y ya no te importa. Hay gente que lo hace.” (Alumna promedio alto Bachillerato Liceo Privado)*

## **5-Beneficios de la educación**

Una última dimensión que surge de los alumnos es el **“beneficio”** que éstos creen que le está brindando la educación media, se infiere de la pregunta de por qué el alumno piensa que tiene que asistir al liceo. Indagamos desde la idea de cuestionar por qué es que entiende que debe entregarse a un vínculo asimétrico con un docente. Se relaciona con el rol socializador del docente.

En cuanto a los aspectos del liceo que los beneficia, se menciona la oportunidad en el mercado de trabajo, el vínculo social, la socialización y disciplinamiento.

En todos los testimonios rotundamente se resaltó que el beneficio a largo plazo es tener una buena situación laboral, hay que estudiar para tener buenos trabajos.

*“Si vos querés trabajar, en un momento de tu vida ser algo. Llegar a hacer una carrera buena. tener una vida algún hijo. no tener problemas económicos y esas cosas. algo tenés que estudiar, porque sino quedas en manos de lo que ofrezcan y no podés elegir nada.” (Alumna Promedio alto Bachillerato Liceo Privado)*

*“Eh mismo yo. por ejemplo no? en mi aspecto yo quiero ser contador. (...) Para conseguir algo tenés que tener por lo menos el liceo hecho.” (Alumno Promedio medio Bachillerato Liceo Privado)*

*“Porque quiero tener una carrera...Tener un buen trabajo. ser alguien importante digamos” (Alumno promedio medio Ciclo Básico Liceo Privado)*

*“Para no morir de hambre después. para tener un trabajo.” (Alumno promedio bajo Ciclo Básico Liceo Público)*

*“Porque quiero en el futuro tener una buena profesión que me sirva mas. este. mejor pago. y unas mejores condiciones y es mejor estudiar.” (Alumno promedio alto Bachillerato Liceo Público)*

Por otro lado está el vínculo social.

*“El relacionamiento con la gente. ahora en este liceo hay mucha gente. y... en el mundo del trabajo y esas cosas. estoy segura de que te vas a encontrar con mucha más gente. y vas a tener que relacionarse con más personas. Te sirve en el hecho de que vos tenés que aprender a relacionarte con mucha gente. y todo el día vas a estar dependiendo de vos. y vos tenés que saber manejar que vos. porque si estás esperando por lo que otros hagan...” (Alumna promedio alto Bachillerato Liceo Privado)*

*“Que haya diferentes profesores. los trabajos en grupo que los elige el profesor me ayuda a poder trabajar con cualquier persona y no decir con éste no trabajo. porque en un trabajo no voy a poder hacer eso. Que haya distintas materias. me ayuda a querer saber que quiero hacer cuando sea grande.” (Alumno promedio bajo Bachillerato Liceo Privado)*

Los alumnos, tanto con alto, medio, o bajo promedio, como aquellos con o sin problemas de conducta, resaltaron positivo el proceso de socialización y disciplinamiento que tienen en el liceo. Les parece un buen elemento para el camino a la adultez.

*“... tenés que hacer hasta sexto. claro maduras más en el liceo (...) Y bueno mi primer año era un desastre mal. yo ahora estoy un poco más calmado. yo tengo compañeros que ya están en cuarto o en quinto. ya se ponen a laburar por su cuenta ya no tienen el comportamiento que tenían antes. entendés? (Alumno promedio bajo Ciclo básico Liceo Público)*

Si bien los alumnos mencionaron que les beneficia el aspecto disciplinador del liceo, ninguno hizo alusión directa a la obtención de herramientas conceptuales, lógicas, críticas y

reflexivas, de las que hablaron los docentes. Cuando se mencionaron los contenidos conceptuales de las materias, siempre fue en función de un trabajo o una carrera.

*"... yo quiero ser contadora. informática me está sirviendo pila. matemática me sirve para cualquier trabajo. eh. idioma español para conocer el idioma. inglés también." (Alumna promedio alto ciclo básico Liceo Público)*

Respecto a la enseñanza de los contenidos de las materias, no son tan consientes, que se les está brindando herramientas para un pensamiento más elaborado tanto crítico como lógico. Sin embargo no quiere decir que no les interese, todo lo contrario, en varias entrevistas se señaló como positivo las instancias en las que se generaban dinámicas de debate y crítica, y lo que están aprendiendo en muchas materias les gusta. Son más consientes de la parte socializadora y disciplinadora de la educación, que del aspecto de la educación que enseña a ser un individuo crítico, reflexivo. Con esta categoría entendemos que pasa algo similar a lo que señalábamos con los profesores; cuando se apela al deber ser, se resaltan valores institucionales, pero cuando indagamos en la interacción la fuerza de la institución se ve socavada, y prima para el aprendizaje lo que se pueda, o deja construir en el vínculo con el profesor.

### **5.3-Crisis de legitimidad en la vida escolar y el declive de la institución**

#### **1-El desencanto**

Un tercer eje que guía nuestra investigación tiene que ver con la crisis de autoridad escolar y el declive de la institución. En este capítulo vamos a analizar cómo se relacionan las concepciones del rol docente, con la actual crisis de la legitimidad en la vida escolar. Para llevar a cabo este trabajo vamos a tomar las categorías que desarrolló Dubet, que deriva en autónomas tres grandes lógicas que el programa institucional era capaz de homologar (Ver 2.6).

Dubet explica que el programa institucional generaba una *homología* entre socializantes y socializados. Hoy en día la fórmula se dispersa a partir de la autonomía que obtiene cada uno de los átomos de su matriz inicial. A mayor distancia de los actores respecto del programa institucional, mayor intensidad adquiere la actividad crítica.

A partir de nuestro material empírico analizamos en las concepciones que alumnos y profesores tienen sobre el rol docente, que tan separadas están las *lógicas* que el programa institucional era capaz de homologar. Cuando el programa institucional no logra componer un sentimiento de unidad normativa, los profesionales, en este caso los docentes, trabajan según distintos principios de justicia.

En este capítulo se analiza el discurso de las personas entrevistadas, desde cada una de las categorías creadas por Dubet, explicadas en el punto 2.6. Vamos a ver que en un mismo discurso,

coexisten distintas maneras de pensar que según Dubet responden al declive de la Institución. Así también surgen algunas respuestas de cómo se tensionan las concepciones que tienen los alumnos sobre el rol del profesor y las que tienen los profesores de su rol. Se constata que cada uno de los actores puede pensar desde lógicas distintas para conceptualizar al rol docente.

## 2- Lógica del control social

Explica Dubet que todo trabajo sobre los otros, como lo es el de un docente, consiste en atribuir un rol, en conferir una identidad institucional y esperar que el otro se comporte según esa posición. Bajo esta lógica, el docente se considera un agente y en cierta manera, la encarnación del programa institucional. *"Esta dimensión es lo que subsiste de la disciplina del programa institucional."* (Dubet 2006:92) El principio normativo que rige esta lógica es el de la igualdad.

Los docentes cuando hablan desde este punto de vista muchas veces se quejan, ya que es el aspecto que menos les gusta de su trabajo. Esto no se manifiesta en las primeras instancias de la entrevistas de los docentes, entendemos que es un aspecto del que no se sienten cómodos. Los docentes se mostraron muy fastidiados con el trabajo de control que tienen que hacer dentro del aula cuando la institución no le brinda el respaldo simbólico adecuado.

*"Es que hay días que vos salís de las clases, y es como que decís estos chiquilines, que les pasa hoy es como decir no quiero volver nunca más a tener clases con ellos, porque salís con la cabeza así de, de, no porque te duela la cabeza, sino porque salís con una sensación de que son incontrolables, aunque vos los puedas controlar es el trabajo extra que vos tenés que estar haciendo, tu función como docente es enseñarles, no? ..."* (Profesora Filosofía Bachillerato Liceo Público)

Cuando los docentes hablan desde este punto de vista lo hacen desde un plano que es duro y fuerte, al no verse homologado con las otras lógicas de pensamiento, queda al descubierto su carácter autoritario. Se trata de momentos en que el acto didáctico pierde equilibrio, los alumnos no se ven seducidos por la fuente de legitimidad que imperaba y el profesor tiene que equilibrar el acto de forma dura. *"...esta dimensión es la que provoca la mayor cuota de agresividad, por cuanto los individuos no quieren ser reducidos a categorías estatutarias y los recursos de legitimidad de ese control parecen debilitados"* (Dubet 2006:92).

*"cuando se ponen los límites, cuando se ponen los límites sí, en ese momento tenés que ser duro, después vas aflojando la pelota y ves hasta donde puedes aflojarla, y eso lo vas aflojando después, porque el respeto es una cosa vos puedes hablar bobear y de todo y bueno cuando mandas callar se callan y se terminó...."* (Profesor Física Bachillerato Liceo Privado)

Este tipo de lógica se encuentra en el discurso de los alumnos cuando se habla de la educación en general, cuando se apela a un *deber ser*. En el momento que se les preguntó por los beneficios del liceo, todos manifestaron un deber ser, y resaltaron como positivos, entre otras cosas,

los aspectos socializadores y disciplinadores de la educación, todos se centraron en que secundaria los educa para el mercado laboral y sobre todo para madurar, comportarse y ser adultos.

Como ejemplo vamos a citar al alumno con mayores problemas de conducta, y menor promedio de todos los que conversamos. Lo consideramos como el alumno menos integrado al sistema educativo de los entrevistados, es relevante señalar que en él, como en los otros alumnos también se encarna la dimensión de disciplina del programa institucional y responde desde una lógica de control.

**“ Contame ¿sería mejor ir a trabajar sin tener que ir al liceo? ¿Cómo lo pensás? Con solo la escuela ya poder tener buenos trabajos.**

No, no, está mal, salís desde la escuela y si no, vos tenés que hacer hasta sexto, claro maduras más en el liceo.

**Contame un poco más.**

Y bueno mi primer año era un desastre mal, yo ahora estoy un poco más calmado, yo tengo compañeros que ya están en cuarto o en quinto, ya se ponen a laburar por su cuenta, ya no tienen el comportamiento que tenían antes, ¿entendés?

**¿Y el liceo los motiva a trabajar?**

Si claro porque queremos tener nuestra ropa así de marca y todo eso, y ganar pibas como quien dice.

**Y en qué te beneficia el papel de tus profesores en el liceo.**

Y porque vas adquiriendo más estudio. Y te hace madurar, yo que sé.” (Alumno promedio Bajo Cielo Básico Liceo Público)

La lógica de control es la que define los límites de espacios de los docentes y de los alumnos, y según el material que recogimos, los alumnos están probando continuamente hasta donde pueden hacer ceder al docente, hasta donde pueden vencer ese control.

*“Ellos saben hasta donde está su espacio. saben absolutamente. son tan concientes. que me contaba otra profe que les había dicho también. bueno basta hoy están insoportables una cosa así y ellos le dijeron tenés que hacer como la profesora de literatura que nos cuenta uno. dos. tres y nos callamos. entonces son recontra concientes. lo tienen clarísimo eso.”(Profesora Literatura Bachillerato Liceo Privado)*

### **3-Lógica del Servicio**

En esta dimensión se considera al trabajador un experto que debe llevar a cabo con solvencia, tareas técnicas. Esta lógica considera a los *objetos de trabajo* como poseedores de un derecho, como un cliente que puede exigir una calidad de servicio, como un individuo provisto de ciertas competencias, se rige por un principio de *mérito*.

En el discurso de los alumnos predomina lo que Dubet llama una *lógica del servicio*. En rasgos generales los alumnos reclaman al profesor que éste les pueda brindar un entendimiento claro de los contenidos, que cuando no se saben explicar busquen distintos medios para que ellos entiendan, como también que sean motivadores; que no aburran, que sean ágiles. La concepción que éstos tienen del rol que debe ejercer el profesor claramente parte de este tipo de lógica.

*“Pero a veces una materia que es aburrida y encima el profesor te la da aburrida. Como qué te baja más las ganas de estudiar” (Alumno promedio medio Bachillerato Liceo Privado)*

Cuando los docentes sienten que tienen que motivar a sus alumnos, también hablan desde esta *lógica de servicio*, esta perspectiva se separa sobre todo de la *lógica del control social* desarrollada anteriormente; por ejemplo en esta cita la profesora entiende perfectamente que se hayan aburrido los alumnos cuando no los supo motivar:

*“... a veces salís de la clase y decís pa que buena estuvo la clase ojala no se hubiese terminado, y a veces salís y decís hay que horrible. hasta yo me aburri” (Profesora Literatura Bachillerato Liceo Privado)*

Los profesores también lidian con aspectos relacionados con la lógica del servicio, que tienen que ver con decisiones institucionales. No se sienten del todo conformes con estas medidas; esta cita demuestra también su tensión con la *lógica del control social*, donde en su estado puro los roles están predeterminados y no son cuestionados.

*“el tema de la importancia del alumno dentro de la clase yo creo que se les da en todo sentido, acá en esta liceo desde la opinión, ellos a fin de año hacen incluso una evaluación de los profesores. los alumnos evalúan al profesor, ta, lo cual también entre los profes genera un poco de desacuerdo, porque bueno ta, vos igual lidias con eso. sabes que el chiquilin que se fue a examen capaz que te va a calificar recontra mal” (Profesora Literatura Bachillerato Liceo Privado)*

Como señalamos más arriba cuando los alumnos le exigen a los profesores una mejor explicación, se puede ver que es un reclamo que se centra la *lógica del servicio* y va más allá de la disciplina, como lo marca esta cita,:

*“...alumnos te reclaman al profesor, puede haber reclamo de todo tipo, pero de repente reclamamos de decirle pero esto yo no lo entendí y usted es la profesora y me lo tiene que enseñar, y generalmente muchas veces lo que reclaman de esa manera son los que ni siquiera tienen propiedad para hacerlo, porque no estudian, no atendieron en clase, no, pero se creen con todos los derechos de exigir” (Profesora Matemática Ciclo Básico Liceo Público)*

La tensión entre el pensamiento desde un *control social* y la *lógica del servicio*, se muestra de manera clara cuando los alumnos señalan que los profesores no entienden su idioma, y que no hay ningún problema en hablarle con sus palabras:

*“...Y que sean buena onda(...)Claro ponele, le decís che vo, a los profesores o algo así, no les gusta, pero es como hablamos nosotros, y ta, los profesores no entienden el idioma que hablamos nosotros. Y ellos piensan que es un insulto, y no, no es un insulto, es como hablamos, vos decís frases así.” (Alumno promedio bajo Ciclo básico Liceo Público)*

#### **4-La Relación**

A partir del material empírico pudimos constatar que de las tres categorías creadas por Dubet, la *lógica de la relación* es la que más predomina en la mirada de los docentes sobre su rol, donde la relación está orientada al vínculo y el reconocimiento. Esto se puede fundamentar con lo

desarrollado en los capítulos anteriores, cuando señalamos que los docentes construyen su trabajo a partir de la interacción con sus alumnos. Esto importa resaltarlo, porque de ser al revés, el profesor construiría la interacción en base a su trabajo, impondría su trabajo al vínculo con el alumno, la lógica del control social tendría más peso del que tiene y seguramente tendría resultados distintos, por ejemplo entendemos que su trabajo sería de características más regulares.

*“Obviamente todo depende del clima, del grupo. no todos los grupos son iguales...” (Profesora Matemática Ciclo Básico Liceo Público)*

*“...no puedes venir con una clase estructuradita. porque por lo general no puedes estructurar la clase como la planificas, depende de ellos también y es obvio ¿no?” (Profesora Filosofía Bachillerato Liceo Público)*

El trabajo del docente al basarse en la interacción, lidia con situaciones nuevas continuamente, tiene que justificar su autoridad de manera racional todos los días y de distinta manera, porque como indica la cita no todos los grupos son iguales. También puede construir la autoridad a partir de un carisma personal, pero se trata de una autoridad de carácter inestable, y tampoco va a funcionar de la misma manera en todos los grupos. Las respuestas de los profesores, establecen que lo inestable y cambiante del trabajo lo tienen muy naturalizado, fue señalado como cosas *obvias*, sin embargo encontramos en los discursos de los docentes que esta aleatoriedad hace que el trabajo se vuelva muchas veces inestable.

Existen muchos momentos en que se tensionan los puntos de vista que responden a una *lógica de la relación* con una *lógica del control social*. En esta cita se ilustra esto:

*“...dejar claro los roles. uno es el docente y otro es el alumno. eh. en cuanto a todo. no tanto por la imposición. en mi caso por ejemplo pero. pero. sobre todo por el respeto (...). no tanto por la autoridad sino por una cuestión de convivencia en el aula” (Profesora Matemática Bachillerato Liceo Público)*

Siguiendo a Dubet, entendemos que los profesores *“Plenamente <modernos>, piensan que la única autoridad legítima debe ser producto de la Razón, del espíritu crítico y del consentimiento libremente comprometido; en suma debe ser más democrática que sagrada” (Dubet 2006:178)*

*“...la idea es que ellos tengan participación, que tengan voz en lo que se trabaja en la clase también no?. pero eso es necesario. que tengan compromiso con la tarea que están haciendo” (Profesora Filosofía Bachillerato Liceo Público)*

Esto trae como consecuencia que en la clase los alumnos planteen instancias de negociación que entran en conflicto con aspectos de disciplina, o lo que Dubet llama *lógica del control social*, como ilustra esta cita:

*“... el tema ese que a veces ellos joroban. vamos a hacer el escrito, tal día no. si. levanten la mano dicen. yo les digo bueno esto no es una democracia. así que no levantan la mano. este. y a veces es difícil para todos. para nosotros también. porque vos tratás de tenerlos en cuenta tratás de escucharlos. tratás de ver bueno este método no nos*

*resulta vamos a buscar otra manera. eh plantearles a ellos a ver qué les parece, pero también tenés que tener claro que ta que la autoridad es tuya” (Profesora Literatura Bachillerato Liceo Privado)*

Dubet explica que *“Así, todas las declaraciones y los reglamentos disciplinarios se presentan como convenciones racionales, <kantianas>, negociadas entre individuos libres, como una autoridad civil y democrática. El ideal de autoridad es el de las instituciones democráticas; ya no es el de lo <sagrado> de las instituciones”* (Dubet 2006:178)

*“...cuando se cansan, cuando se cansan y dicen ay, nos dictastes mucho ya no vamos a escribir más. entonces como que ellos, eh lo ven como que van más a ver si transamos con el profesor le decimos, y eso en realidad es un conflicto, por que vos estas preparando algo y lo tenés que hacer de esa manera, pero como que ellos tironean a ver si se puede hacer de otra manera. o... y en realidad eso tenés que tratar de decir bueno ta, si el trabajo se tiene que hacer más allá del, de la apertura que te decía hay cosas que las tenés que hacer” (Profesora Filosofía Bachillerato Liceo Público)*

Hay que dejar en claro que existen discursos de algunos profesores que en su punto de vista las tres lógicas se pueden ver más homologadas que en otros discursos, pero siempre va predominar la lógica de la relación.

#### **5.4- Características de los centros de enseñanza estudiados.**

En este capítulo vamos a hacer una breve exposición de los tres liceos que estudiamos, señalando las características generales de cada uno, para eso nos vamos a apoyar en las entrevistas hechas a los adscriptos y profesores. El objetivo es resaltar si existen medios institucionales que apoyen el trabajo de los docentes en el aula, y en consecuencia ver que tan lejos del programa institucional se encuentra cada liceo.

A partir de lo expuesto en los capítulos anteriores, entendemos que la concepción del rol docente que tienen los profesores y alumnos de todos los institutos públicos y privados entrevistados, son muy similares. Este concepto se acentúa entre los docentes porque la mayoría trabaja en los dos ámbitos. Lo que podemos ver, a partir de nuestro marco teórico, es que la construcción de la autoridad depende mucho de la institución y digamos que también por su capacidad de encantamiento.

#### **1-Liceo Privado de Ciclo Básico y Bachillerato**

El liceo privado en que hicimos la investigación es un colegio católico salesiano. Es importante resaltar que es un colegio salesiano porque tiene una pedagogía particular, creada por el fundador de la congregación, Don Bosco.

*“...La pedagogía que yo aplico porque es la que yo me siento que conozco y que veo y sé que funciona, es la pedagogía de los salesianos, no? Esa pedagogía, hay muchos autores que tocan muchos aspectos de esa pedagogía pero es una*



*pedagogía que se basa en el amor por decir una manera, entendido en una relación entre dos personas que confían mutuamente uno a la otra.”(Profesor Matemática Bachillerato Liceo Privado)*

Este vínculo que se genera con el alumno, se va construyendo con la relación que el docente va estableciendo. Los docentes entrevistados explicaron que cuando hay una relación cercana donde el docente se preocupa por las cosas del alumno, está atento a sus necesidades, y le responde adecuadamente cuando el alumno le viene a hacer un planteo o tiene una necesidad, se va generando un vínculo de cercanía entre el educador y el educando. Afirmaron los entrevistados que cuando ese vínculo tanto de cercanía como de confianza se logra, los alumnos son mucho más receptivos a todo lo que el educador tenga para enseñarle.

El tema de los límites también se juega mucho en la relación que los educadores van construyendo con el alumno, si el alumno lo ve como alguien desconocido, lejano, como alguien que en realidad está ahí para marcar los límites en general no hay receptividad. Señalan que lo van a ver como una invasión a su intimidad y a su mundo. Cuando los educadores generan esta relación, el alumno entiende el límite como una oportunidad para mejorar y crecer y ve al docente como esa persona que está ahí para ayudarlo, “para darle una mano”. Los errores que el alumno pueda cometer son también oportunidades de cambio y de crecimiento.

Los profesores entrevistados resaltaron que existe un clima de familia en el liceo en el que efectivamente los alumnos son muy cercanos.

*“... a mí fue una de las cosas que más me llamó la atención, cuando empecé a trabajar acá, los gurises son sumamente cercanos, había tenido experiencia en otros lugares, y siempre, este, con una relación más distante, ta, los chiquilines de acá no...” (Profesora Literatura Bachillerato Liceo Privado)*

Advierte la profesora que existen momentos en que los adolescentes pueden excederse en la relación cercana que tienen con los educadores. Entonces es necesario poner un límite. Como ya dijimos los entrevistados resaltaron que en cuanto al límite, el alumno lo recibe mejor si existe una relación de confianza con su educador.

*“El estilo nuestro de poner los límites es el estilo propio salesiano, es decir en general se trata, de que, del límite no ponerlo salvo que sea necesario” (Adscripto Ciclo Básico y Bachillerato Liceo Privado)*

Explica el adscripto que en general cuando el alumno es sancionado frente a otros alumnos la relación, entre el adulto y el alumno se hace mucho más tensa y se hace mucho más difícil. El alumno se puede ofender y enojar, y la idea no es que el alumno se enoje, ni que se ofenda cuando el educador pone un límite, sino ayudarlo a recapacitar a pensar, para que crezca.

Entendemos que el apoyo de la institución para llevar a cabo esta pedagogía es realmente muy importante, casi fundamental. Ésta transmite los valores que son pautas de comportamiento, que luego se transforman en acción.

*“La idea es que cuando uno pone un límite: dos cosas de todo esto que te dije, primero el gurí tiene que tener, este, las normas de disciplinas claras tiene que saber lo que es lo que la institución permite y lo que no, este, que eso está muy relacionado con los valores, que la institución trata de, de, de, transmitir, este....y después si se da la necesidad de poner un límite, que el límite sea de forma personal, que la corrección se haga de forma personal, hablándole al chiquilín y no dejándolo en evidencia frente a todos sus compañeros.”*

En este sentido este liceo se acerca más que los otros al programa institucional desarrollado en el marco teórico, que se define *“...como el proceso social que transforma valores y principios en acción y subjetividad” (Dubet 2006:32)*

Este sistema pedagógico, sin un apoyo institucional que transmite una serie de valores y normas, que como afirma Dubet genera acciones concretas, es muy difícil que pueda tener el mismo éxito. El tema de la cercanía, de los afectos, se trabaja también en los otros liceos, que si bien tienen buenas respuestas por parte de los alumnos, no tienen el mismo efecto, ya que la institución no tiene la misma fuerza para transmitir valores y normas de conducta, porque los liceos públicos poseen otras características, las cuales hacen que sean instituciones en la que los actores se encuentren más *desencantados*. El hecho que se trate de un colegio religioso facilita a la institución brindarle un sentido a sus normas, por que el programa institucional invoca principios y valores *“que no se presentan como simples reflejos de la comunidad y costumbres, se construye sobre un principio universal y más o menos <fuera del mundo>” (Dubet 2006:35)*

La pedagogía salesiana tiene su base en el sistema preventivo. Se trata de prevenir las faltas del alumno más que corregirlas. El sistema preventivo de Don Bosco es enseñado a los profesores que ingresan a la institución. Los docentes tienen coordinaciones, en donde se les recuerda algunas cosas fundamentales del sistema preventivo. Esto demuestra el apoyo institucional que tiene esta pedagogía, se remarca constantemente, lo cual la hace más efectiva. Hay una serie de valores y normas detrás que dotan de sentido a la institución y su misión con sus alumnos, por consiguiente hace que los actores estén más relacionados con las pautas institucionales que los de los otros liceos.

*“ bueno el sistema preventivo. el tema del diálogo permanente de la cercanía de la presencia. muchas veces (...) ellos están conversando te le paras al lado y no tenés que decirles nada te le paras al lado y ya está. el tema de marcarles la presencia, de que la autoridad se vaya marcando desde la cercanía también. no una figura externa que viene y que sanciona sino que ellos vaya reconociendo la autoridad porque te conocen porque saben que se lo decís para su bien.” (Profesora Literatura Bachillerato Liceo Privado)*

## **2-Liceo Público de Ciclo Básico**

A partir de la reunión que tuvimos con la sub-directora del liceo público de ciclo básico en el que trabajamos, entendemos que se trata de un liceo que se le dice de aluvión. Recibe alumnos

provenientes de 35 barrios o más, de la zona oeste. La sub-directora afirmó que existe un alto índice de deserción, sobre todo en el horario de la tarde.

En el horario de la mañana la situación es más estable, los alumnos que concurren no abandonan fácilmente el liceo. Habló sobre la dificultad que los estudiantes permanezcan en el liceo, tratan por muchos medios que permanezcan, pero no es fácil, existe un equipo multidisciplinar que trata de solucionar problemáticas extra curriculares, pero no siempre con éxito. Señaló las charlas que tienen con los padres, y explicó que muchos tienen la intención que sus hijos terminen el liceo pero que no pueden hacerlos estudiar, y los docentes reclamaron un mayor apoyo de los padres. Por otro lado también señaló que los alumnos tienen problemáticas sociales complejas, y afirmó que existen causas de índole familiar que impiden que tengan un buen desempeño escolar.

*“hay alumnos que tienen de a ocho a nueve insuficientes. eso bueno hay que tratar de hacerlos entender, de que hoy en día se necesita un estudio para todo, sea cual sea la profesión, por menos que te requieran o menos habilidades que requieran” (Adscripto Ciclo Básico Liceo Público)*

Los educadores de este liceo resaltaron el hecho de la transmisión de valores, la importancia del traspaso de normas y pautas de conducta. Remarcan la importancia de lograr el vínculo afectivo con el alumno, para que éste no los vea como un ser lejano y así poder establecer vínculos positivos, que ellos reconozcan que es alguien que les está haciendo un bien.

A diferencia del liceo privado encontramos que en este liceo no existe un apoyo institucional que respalde esa transmisión de valores, no todos los docentes tienen una misma línea de trabajo en ese tema. No se insiste en ese tema desde las cúpulas de dirección, entonces se hace difícil que esos valores de los que habla el adscripto se conviertan en acción. Existe un desencantamiento con el programa institucional, el docente debe construir por sus propios medios, la transmisión de valores y pautas de comportamiento, y los debe justificar racionalmente con la charla al alumno. No encontramos en el discurso de los docentes ni de los directores valores que se perciban como universales o que apelen a un orden *sagrado*, sea religioso o sea la Razón universal. Esto demuestra que no es efectiva esta institución en el respaldo a la transmisión de esos valores. *“El programa institucional no puede cumplir su tarea sino en la medida en que se funde valores percibidos como universales” (Dubet 2006:50)*

A partir de la entrevista que tuvimos con el adscripto entendemos que la situación del liceo es complicada en cuanto a la infraestructura. Y es otro de los grandes problemas que tiene esta institución.

Es muy notorio, que el inmueble de este liceo no tiene las instalaciones adecuadas. El edificio pertenecía al “Colegio de las Hermanas Oblatas”, que funcionaba como claustro. Los

alumnos en los recreos están en el hall del edificio, un edificio con poca iluminación, con pasillos angostos. La vista se hace muy difícil para los educadores, no ven a los alumnos por las columnas anchas.

El patio principal es exterior, y está en el fondo del liceo, pero no está habilitado porque no hay gente para cuidarlo. La salida y la entrada en los recreos, es complicada, todos tienen que ir por la misma escalera. Quienes cursan segundo año lo hacen en las aulas del primer piso y quienes cursan primer año, lo hacen en el segundo piso, lo cual no otorga comodidad ni espacio necesario para los alumnos. Para facilitar esta circulación, los adscriptos están en la entrada y en los pasillos. En estos pasillos angostos, de un metro y medio o dos metros, alrededor de los salones, tienen que estar los alumnos de los primeros años, y todos aquellos que estaban acostumbrados a los recreos de media hora de la escuela donde podían salir a correr, andar, jugar al fútbol, etc., ahora tienen recreos de cinco minutos y en esos minutos tienen que ir a la cantina, ir al baño y/o hacer alguna otra actividad (sacar fotocopias, etc.)

Explica el adscripto que tiene que ser muy estricto en cuanto a recorrer el pasillo constantemente para que los alumnos no estén colgados en las barandas, cuidar la escalera, ya que con sus “juegos” de hacerse una zancadilla o de empujarse, se transforma en un lugar de riesgo, y tienen que estar controlando constantemente. El problema de la infraestructura no se encuentra solo en el patio, también se da en los salones que no tienen las características adecuadas para ser un aula de liceo. Esto conspira contra la posibilidad de poder construir una autoridad en base al acercamiento.

### **3-Liceo Público de Bachillerato**

A partir de una entrevista con la directora, entendemos que también este es un liceo de aluvión, los alumnos vienen de distintos barrios. Me señala que el clima es tranquilo, el alumno de bachillerato es distinto que el de ciclo básico, se nota la madurez, también porque existe un filtro, no todos los alumnos llegan a Bachillerato. Este edificio es muy amplio, es una construcción muy linda. Tiene un patio de recreo enorme, con cancha de básquetbol y de fútbol. Es importante resaltarlo ya que en comparación con el liceo público de ciclo básico, entendemos que es una ventaja que permite que el alumno pueda tener el recreo de manera más satisfactoria, según muchos educadores esto permite un mejor rendimiento en clase.

La directora señaló que no hay muchos problemas entre alumnos, y generalmente cuidan el edificio. El edificio es abierto, muchos ventanales, el patio rodea a los salones y en el fondo tiene un gimnasio. El ambiente es tranquilo, los alumnos están en el patio muy pocos en los corredores, y se encuentran dispersos en pequeños grupos.

En nuestra entrevista con uno de los adscriptos, se señaló que en general los alumnos de segundo ciclo, son muy accesibles y para resolver los problemas se conversa. En los casos límites,

los observa algún profesor, y los casos más graves se los trata en el Consejo de Asesor Pedagógico, C.A.P., que determina la sanción, pero se trata de una situación que no es muy común.

*“...pero es un caso muy extremo, ponele uno o dos casos por año, más o menos, no hay, en segundo ciclo es muy raro, más que nada es el diálogo con los chiquilines, el hablar ellos viste vienen, y te hablan y bueno se logran buenas cosas.” (Adscripto Bachillerato Liceo Público)*

Si bien en el liceo no hay problemas generales de conducta, dentro del aula que se llevo a cabo la investigación, existen problemas de motivación de los alumnos, según la queja de los profesores. Estos señalaron que muchas veces tienen que hacer un trabajo en la clase que desborda sus posibilidades. Se trata del trabajo de autoridad que los docentes tienen que construir en el aula y que se debe a una falta de apoyo institucional del liceo. Los profesores explican que los desborda, que no están preparados y reclaman también un equipo pedagógico que los ayude en esas tareas.

Los alumnos entrevistados coincidieron en que hay distintos tipos de motivación e integración de alumnos en su clase. Entendemos que este liceo no brinda un sentido como institución que pueda a motivar a los alumnos que no están interesados.

*“Yo diría que, los profesores como están enseñando están enseñando bien. la cosa que los gurises no quieren nada, como siempre, hay algunos pa la joda, otros que no, un poquitito que quieren algo, otros que quieren mucho, me entendés? Todo así como que están separados...” (Alumno promedio bajo Bachillerato Liceo Público)*

Es importante resaltar que en este liceo, al igual que el liceo público de ciclo básico investigado, no apoya a los docentes a construir un orden y un sentido legítimo de autoridad en los alumnos, los actores se encuentran *desencantados* frente al programa institucional. Este no logra homologar valores, pautas y contenidos, estos profesores tienen que construir un orden y un sentido en clase y los agota. Según las entrevistas hechas, podemos concluir que al ser un bachillerato, los docentes y adscriptos apelan a un principio legitimador del orden que se centra en la Razón, apelan a la racionalidad de los actores a comportarse, y a comprometerse con su trabajo, si bien este fundamento legitimador encuentra respuesta en el discurso de los alumnos, no es suficiente para motivar a todos.

#### **4-Público y Privado**

Como señalamos más arriba las concepciones que tienen los docentes sobre su rol, son muy similares tanto en el ámbito privado como en el ámbito público. La diferencia radica en la población de estudio, las condiciones externas y en el respaldo institucional. Se resume en esta cita:

*“...es cierto que vos le pones el mismo empeño, capaz que le pones más empeño, no, en el liceo oficial, eh, pero también es cierto que las condiciones son otras” (Profesora Literatura Bachillerato Liceo Privado)*

Las concepciones que tienen los alumnos de ambas instituciones sobre el rol del docente también son muy similares, todos apelaron a señalar puntos en común. Exigen del docente cosas muy similares. Hay diferencias en el grado de motivación que tienen, y de como el efecto de la legitimidad que construyen los docentes los puede *encantar*, o como la institución brinda un apoyo al docente que trabaja en el aula para que esto ocurra. El punto marcado por una profesora que mencionó la poca dificultad y exigencia que hay en los liceos públicos también fue señalado por alumnos de bachillerato del liceo público.

*"...creo que muchos alumnos pasan, sin tener el conocimiento necesario, estudian una noche anterior, y pasan pero no saben de la materia." (Alumno promedio alto Bachillerato Liceo Público)*

A partir de lo expuesto en los puntos anteriores podemos afirmar que la gran diferencia entre los liceos privados y públicos estudiados, radica en el apoyo institucional que reciben los docentes para legitimar su autoridad. En el ámbito estudiado, el liceo público lo sufre de manera más fuerte que el privado que aún puede dotar de sentido a los actores involucrados. Los docentes en el ámbito público se encuentran con más trabajo de construcción de la autoridad, y tienen que marcar cosas que en el ámbito privado ya están sabidas.

## 6- Conclusiones

Para las conclusiones consideramos la información en función de los objetivos que tenía esta investigación. Respecto al primer objetivo específico relativo a establecer las concepciones y percepciones que tienen profesores y alumnos sobre el rol docente, consideramos que:

Para los profesores.

- 1- Su concepción de rol se basa en la **Interacción** que tienen en el aula con el alumno, de ahí el docente construye su trabajo, se funda el acto didáctico, esto deriva en las **estrategias de enseñanza** que tiene que llevar a cabo. En estas estrategias se establece como fundamental incluir un papel **motivador**.
- 2- También señalan el factor **socializador** de personas en crecimiento, que tiene su rol, y a partir de este papel socializador, resaltan que intentan crear un pensamiento crítico, lógico y reflexivo, transmitiendo los contenidos intelectuales, que son inherentes a su **concepción de la asignatura** que imparten. Por otro lado el rol socializador los hace también ser transmisores de valores, pautas y comportamientos que se marcan a través de **límites y disciplina**.



- 3- Los profesores llevan a cabo su rol docente en base a sus **expectativas**, con sus alumnos. Estas expectativas marcan los puntos en donde ellos reclaman ciertas condiciones ideales.

Encontramos importante señalar que con el material empírico recolectado podemos establecer que el docente funda el acto didáctico a partir de la **interacción**, y va construyendo su trabajo según la dinámica que se da en la clase. Este procedimiento tiene un carácter aleatorio en el trabajo del docente. Todas las demás dimensiones giran en torno a ésta. Podemos afirmar que la interacción no es una consecuencia del aprendizaje, sino que el aprendizaje está sujeto a la interacción. La institución cada vez menos tiene influencia en lo que pasa en el aula, entonces la interacción rige la construcción de *todo* lo que implica el aprendizaje. Esto conlleva a ciertas irregularidades. Así, la interacción es única en cada caso, nunca se da de la misma manera, esto condiciona esa construcción del acto didáctico, y hace que el trabajo pierda regularidad. No importa señalar si esto es bueno o malo, depende de la persona que ejerza el rol. En la interacción se construyen tres principios legitimadores del acto didáctico: el respeto, el compromiso y la confianza. Naturalmente no se dan de forma pura, en los profesores entrevistados se mezclan estos principios, pero siempre prima uno de ellos por sobre el resto.

En cuanto a las **estrategias de enseñanza** los profesores coinciden que sus métodos de enseñanza se deben basar en transmitir el saber lo menos expositivamente posible; las técnicas con las que se llevan a cabo, puede ser la del trabajo en grupo, la pregunta permanente para desarrollar un tema, o la de hacerlos partícipes a los alumnos haciéndolos exponer ciertos contenidos.

La **motivación** es otra de las dimensiones importantes en el rol docente y es parte de la construcción de su autoridad. La motivación se busca a partir de técnicas específicas, por ejemplo por el lado lúdico, y se presenta en el discurso de los docentes de las materias de letras y de números. Otro fundamento motivador, es la participación del alumno en clase, desde la idea de que tienen voz y voto, así el alumno se siente tenido en cuenta, teniendo esta técnica de enseñanza un componente de carácter racional.

En cuanto al **rol socializador** todo profesor entrevistado señaló que la educación secundaria es fundamental para el crecimiento del alumno hacia una etapa adulta. La educación de la persona trata tanto de reglas de convivencia como de valores morales. Todos los profesores reconocen dos pilares, uno es la formación intelectual del alumno, tratando de generar una base de conocimiento, conceptos e ideas, que permiten seguir construyendo una capacidad crítica y reflexiva, y otro es el tema de la educación en la persona, se trata de que el alumno salga del liceo teniendo normas valores y pautas, para desenvolverse en el mundo.

En la **concepción de la asignatura**, en referencia a la formación intelectual del alumno, sus objetivos son desarrollar un pensamiento lógico y crítico.

La colocación de **límites** a lo largo del curso trata de reforzar la autoridad cuando el acto didáctico tiende a perder equilibrio. Todos los profesores resaltaron la importancia del hogar en el rendimiento del alumno, encontramos en su discurso que las posibilidades de disciplinamiento vienen determinadas desde su casa. A lo largo del tiempo, se ha reducido la imposición de los límites en el hogar, y cuando los alumnos vienen sin límites, el docente tiene que ser más insistente en la colocación de los mismos.

Para los alumnos:

- 1- Importa la generación del **vínculo** en el aula con el profesor, que es similar a la interacción de la que hablan los docentes.
- 2- Los alumnos esperan una buena **comprensión** de los saberes que el docente imparte, y a partir de esto surge la expectativa que el rol docente debe ser el de un **motivador**.
- 3- Perciben en el profesor el papel de **control**, como quien dirige y marca las pautas de acción, y consideran al docente como alguien que de alguna manera les brinda un **beneficio**.

Para los alumnos el **vínculo** que se genera con los profesores está por delante del acto didáctico, y esto condiciona los éxitos de enseñanza de un docente. Conciben al igual que los profesores que existen básicamente tres principios legitimadores de la autoridad: el respeto, el compromiso y el vínculo basado en la confianza o afecto.

**La comprensión** es una dimensión que surge en el discurso de los alumnos y que no se presenta en el discurso de los docentes. El docente en su rol debe transmitir los contenidos de la materia y generar una buena **“comprensión”** en los alumnos. Ningún docente de los entrevistados hizo referencia directa a la buena o mala comprensión de los contenidos de la materia por sus alumnos. Esta dimensión está íntimamente relacionada al **“vínculo e interacción”** que se genera en el aula, y también con las estrategias de enseñanza de los profesores. En esta dimensión se expresa la expectativa del rol docente ligada al servicio. Así el rol **“motivador”** que tiene que tener el docente en sus clases, está relacionado a la dimensión anterior.

Consideran que es el profesor quien tiene que marcar los límites y tener el **“control”** en la clase, reconocen que la autoridad y la razón están en el docente. Aunque existe una dialéctica que se produce en la interacción de la clase, los alumnos buscan hasta donde está el espacio de ellos y hasta donde se impone el docente.



En cuanto a **los beneficios** que les brinda el liceo, los alumnos señalan la entrada al mercado laboral, o el aspecto disciplinador para convertirse en adulto. Respecto a los contenidos de las materias, no son tan conscientes que les están brindando herramientas para un pensamiento más elaborado tanto crítico como lógico. Sin embargo no quiere decir que no les interese, todo lo contrario; ven como positivo las instancias en las que se generan dinámicas de debate y crítica, y lo que están aprendiendo en muchas materias les gusta.

Se destaca que los alumnos frente al beneficio de estudiar en secundaria, son más consientes de la parte socializadora y disciplinadora de la educación, que del aspecto individual de la educación que enseña a ser un individuo crítico, reflexivo.

En el segundo objetivo relativo a cómo se relacionan las concepciones que tienen profesores y alumnos, sobre el rol docente en el en el contexto de crisis de autoridad que presenta el sistema educativo actual, es importante destacar que:

**1-docentes y alumnos parten de lógicas distintas de pensamiento, los alumnos parten desde una lógica de servicio y los docentes desde una lógica de relación.**

En referencia a cómo se relacionan dichas concepciones de los profesores con la crisis de autoridad escolar y el declive de la institución, se establece que cuando el programa institucional no logra componer un sentimiento de unidad normativa, los actores actúan según distintas lógicas y principios de justicia. Esto tiene que ver con el desencanto del programa institucional. Las tres lógicas, a saber la de control social, la lógica de servicio, y la lógica de relación, están presentes en los diferentes actores. Es evidente que en los discursos se tensionan las lógicas y son muy pocos los casos en los que un entrevistado habló con las tres lógicas homologadas.

I-Los docentes cuando hablan desde **la lógica del control social**, muchas veces se quejan, ya que es el aspecto que menos les gusta de su trabajo. Los profesores se muestran en desacuerdo con realizar el trabajo de control que tienen que hacer dentro del aula, cuando la institución no tiene la fuerza adecuada para apoyar este aspecto de la enseñanza.

II- En cambio en el discurso de los alumnos predomina **una lógica del servicio**. En rasgos generales los alumnos reclaman al profesor que éste les pueda brindar un entendimiento claro de los contenidos, que cuando no se saben explicar busquen distintos medios para que ellos entiendan, como también que sean motivadores; que no aburran, que sean ágiles.

III- Se constata que de las tres lógicas señaladas por Dubet, la lógica de la relación es la que más predomina en la mirada de los docentes sobre su rol, donde la relación está orientada al vínculo y el reconocimiento. Esto se fundamenta cuando los docentes construyen su trabajo a partir

de la interacción con sus alumnos. Es importante resaltarlo, porque de ser al revés, el profesor construiría la interacción en base a su trabajo, impondría su trabajo al vínculo con el alumno, la lógica del control social que tendría más peso del que tiene y los resultados serían diferentes.

2- Lo que podemos ver, a partir de nuestro marco teórico, es que la construcción de la autoridad depende mucho de la institución y digamos que también por su capacidad de encantamiento. Las diferencias referidas a las instituciones públicas y privadas, son la población de estudio, las condiciones de infraestructura, y la gran diferencia radica en el apoyo institucional que reciben los docentes para legitimar su autoridad. Y como ya lo hemos expuesto, es consecuencia del declive de las instituciones. El ámbito público lo sufre de manera más fuerte que el privado que aún puede dotar de sentido a los actores involucrados. Los docentes tienen el mismo concepto de su rol, sin embargo en el ámbito público se encuentran con más trabajo de construcción de la autoridad, y tienen que marcar cosas que en el ámbito privado ya están sabidas. Cabe constatar que aunque en el ámbito privado se vea menos afectado, se registran signos de declive institucional en las tres instituciones estudiadas.

3- Del material empírico obtenido no fue posible inferir diferencias entre la concepción del rol docente de los alumnos del ciclo básico con la de los alumnos de bachillerato.

4- Surgen nuevas hipótesis a estudiar, por ejemplo si los docentes deben tener o no otra concepción de su rol, teniendo en cuenta el proceso de desencantamiento que se está viviendo en las instituciones modernas. También la hipótesis si el concepto actual de alumno debe cambiar.

¿En este marco, será la educación una tarea de reflexión y diálogo, donde el docente; será una guía para sus alumnos, más que un inculcador unidireccional de valores universales, surgidos en un marco institucional?

¿El docente tendrá que enseñar a sus alumnos a tomar conciencia de que convertirse en adulto implica un trabajo propio, interno, y personal?

## 7 - Bibliografía

**Alliedièrre, Noemi.** (2004) El vínculo profesor alumno, una lectura psicológica. Editorial Biblos

**Bourdieu, Pierre Jean-Claude Passeron,** (1970), La Reproducción, París: Ed. de Minuit.

**Bourdieu, Pierre.** (2002). La "juventud" no es más que una palabra. En Sociología y cultura (pp. 163-173).

**De Armas y Retamoso.** (2010) La Universalización de la educación en Uruguay. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF.

**Capocasale, Alejandra** (2000) Las concepciones del rol docente de algunos profesores en los liceos nocturnos con bachillerato diversificado de enseñanza secundaria en Montevideo. Udelar. Montevideo

**Dubet, Françoise.** (2006) El Declive de la institución. Editorial Gedisa. Barcelona España.

**Eco, Umberto.** (Artículo publicado por el diario romano L'Espresso el 15/11/1981, pág. 105.).

[http://www.boletinsalesiano.info/boletinfolder/boletines/160/conociendo\\_160.html](http://www.boletinsalesiano.info/boletinfolder/boletines/160/conociendo_160.html)

**Fernández Enguita Mariano.** (2008) "La escuela a examen" Ediciones Pirámide

**Filardo, Verónica y Mancebo María Ester.** (2013) Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos. CSIC, Universidad de la República.

**Filardo, Verónica (coord.) Cabrera, Mariana y Aguiar Sebastián** (2010) Segundo informe de la ENAJ. Montevideo: Mides-Infamilia.

**Friedberg.** (1988) Análisis sociológico de las organizaciones

**Hall, Stuart.** (2001) "Cuestiones de identidad cultural" Amorroutu, Buenos Aires.

**Marrero, Adriana.** VIOLENCIA LICEAL LO FALSO, LO FEO Y LO FACTIBLE (s/f)

**Marrero, Adriana.** (2008) El Bachillerato uruguayo ed germania csic udelar Montevideo.

**Quintana, A.** (2006): "Metodología de Investigación Científica Cualitativa".

**Charles C. Ragin** (1992) "La construcción de la investigación social Introducción a los métodos y su diversidad"

**Sandoval Carlos A.** (2002) "Investigación cualitativa"

**Sorel, Georges.** (2001) "Reflexiones sobre la violencia" Editorial Lumen

**Serbia, José María** (2007) "Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa" HOLOGRAMÁTICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ - Año IV, Número 7, V3, pp. 123 - 146

[http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7\\_vol3pp123\\_146.pdf](http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf)

**Tallone, Alicia Ester.** (2011) Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. Revista de Educación, número extraordinario.