



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Maestría en Psicología y Educación

Tesis de Maestría para la obtención del Título
de Magíster en Psicología y Educación

Título de la tesis:

**El vínculo educativo y los procesos de ligazón en educación media
básica: las voces de docentes y estudiantes.
Estudio exploratorio en dos liceos de Montevideo.**

Autora: Lic. Valeria Píriz

Directora de Tesis: Prof. Adj. Eloísa Bordoli

Directora académica: Prof. Tit. Alicia Kachinovsky

Mayo, 2015

Montevideo, Uruguay

Resumen

Esta Tesis pretende caracterizar y comprender el vínculo educativo (Núñez, 2003a) y las distintas configuraciones en que el mismo contribuye a la ligazón de estudiantes de educación media básica al sistema, desde la perspectiva de docentes y estudiantes pertenecientes a dos liceos públicos de Montevideo. Los objetivos específicos planteados en la investigación fueron identificar y describir la forma en que los docentes y estudiantes se vinculan con los contenidos educativos y entre sí, y caracterizar los fenómenos transferenciales (Freud, 1917) que acontecen en la relación pedagógica. Para ello, se optó por realizar un estudio de carácter comprensivo- interpretativo, desde un enfoque metodológico cualitativo, y se utilizaron como técnicas de recolección de datos la observación, la entrevista en profundidad y la entrevista grupal. El análisis de los datos recabados tuvo como líneas teóricas orientadoras la articulación de dos campos: el Psicoanálisis y la Pedagogía. En cuanto a los hallazgos de la investigación, docentes y estudiantes subrayan la importancia que posee el vínculo educativo en el proceso por el cual el educando acepta la plaza que la educación le ofrece, se coloca en el lugar de sujeto de la educación, y se produce la ligazón. Asimismo, resaltan que la dimensión afectiva juega un papel importante en el establecimiento de la relación pedagógica, en la cual la contención, el afecto, la confianza y los límites claros serían características relevantes. Los fenómenos transferenciales e identificatorios (Freud, 1914; Korinfeld, 2013b) incidirían en las distintas configuraciones del vínculo educativo, dificultando o facilitando el encuentro entre el deseo de enseñar del docente y el deseo de aprender del educando, encuentro fundamental para que la ligazón se genere. El amor de transferencia en el ámbito educativo y el rol del docente como agente subjetivante y modelo identificatorio, cobrarían particular relevancia en los procesos de ligazón educativa.

Palabras claves: vínculo educativo/ ligazón educativa/ transferencia/ educación media básica.

Abstract

This Thesis research aims to describe and understand the *educational bond* (Núñez, 2003a) and the different ways in which it contributes to the *school-attachment* of middle school students, from the perspective of teachers and students who belong to two public middle schools of Montevideo. The specific objectives of this research were to identify and characterize the way that teachers and students link with the educational contents and with each other, and to describe the *transference elements* (Freud, 1917) that happen in the pedagogical relationship. In this order, from a qualitative methodological approach, three data collection techniques were used: observation, in-depth interview and group interview. The articulation of two theoretical fields: Psychoanalysis and Pedagogy, guided the analysis of the found data. Regarding to the research findings, teachers and students emphasize the importance that the *educational bond* has in the process in which the student accepts the place of the *subject of education*, and it produces *the school-attachment* of the student. Participants also highlighted that the affective dimension plays an important role in the establishment of the pedagogical relationship, in which the support, affection, trust and precise limits would be relevant characteristics. The *transference* and *identification elements* (Freud, 1914; Korinfeld, 2013b) would affect different configurations of the educational bond, obstructing or facilitating the meeting between the *desire to teach* of the teacher and the *desire to learn* of the student, an essential issue in order to generated *school-attachment*. The *transference love* in education field and the role of teachers as *subjectivating agent* and as an *identificatory model* would have particularly importance in the processes of students' *school-attachment*.

Key words: educational bond/ school-attachment/ transference/ middle school

Índice

Resumen	1
Dedicatoria	7
Agradecimientos	8
Introducción	9
Capítulo I: Fundamentación y antecedentes	12
Capítulo II: El Problema de investigación.....	16
Preguntas y Objetivos de investigación.....	16
Capítulo III: Contextualización	18
El Ciclo Básico de Educación Media	18
Los orígenes.....	18
La obligatoriedad	19
A nivel de la organización del Sistema educativo.....	20
Matrícula y distribución en la Educación Media Básica	20
Capítulo IV: Marco conceptual	21
i) Psicoanálisis y Educación	21
El campo educativo como confluencia de saberes.....	21
Recorrido histórico de las aproximaciones del Psicoanálisis al campo educativo	22
ii) La concepción de sujeto.....	24
El sujeto como sujeto de posibilidades	24
El sujeto del inconsciente, el sujeto de la alteridad	26
iii) El Vínculo educativo.....	27
iv) El sujeto de la educación	29
El sujeto de la educación como enigma.....	29
El asentimiento de la oferta educativa por parte del sujeto	29
El agente de la educación.....	30
Los contenidos educativos.....	35

v) Ligazón educativa	36
vi) Fenómenos transferenciales	38
La transferencia	38
La transferencia en la educación	38
Transferencia y transmisión	40
Las formas de la transferencia en el ámbito educativo.....	41
Capítulo V: Diseño metodológico	43
i) Elección metodológica: el método cualitativo	43
ii) Abordaje.....	45
iii) La construcción de la Muestra.....	46
iv) Técnicas de recolección.....	48
La entrevista en profundidad.....	48
La Observación.....	49
Entrevista grupal.....	50
v) Sobre el análisis de los datos.....	51
Capítulo VI: Hallazgos de la investigación	53
I. Entrevistas con los docentes de Tutorías	53
II. Entrevistas con los docentes de Liceo sin Tutorías	58
III. Entrevistas con los estudiantes de Tutorías.....	62
IV. Entrevistas con los estudiantes del Liceo sin Tutorías	64
Capítulo VII: Análisis.....	67
Objetivo 1	67
Capturar el deseo	67
Transmisión de “lo difícil”	70
La transferencia a la hora de capturar el deseo	70
“Estar educador”	71
Los contenidos desactualizados	73
Objetivo 2.....	76
Los adolescentes y la educación.	76

Las diferencias generacionales.....	79
Las diferencias generacionales y lo transferencial.....	82
El adolescente necesitado de afecto.....	84
La contención y el afecto.....	85
Vínculo y permanencia.....	87
La apuesta por el estudiante.....	88
En búsqueda del deseo del estudiante: el docente como actor.....	91
En búsqueda del deseo del estudiante: la transferencia de sentido.....	93
En búsqueda del deseo del estudiante: “dejar la ganas de”.....	94
El docente centrado en enseñar.....	95
El docente como referente y la permanencia.....	97
Entre el sentido del humor y los límites: la importancia de la autoridad y la relación asimétrica.....	99
El respeto mutuo.....	103
El docente justo: reconocer al estudiante y mantener la coherencia.....	105
La atención personalizada y el grupo reducido.....	107
El deseo de enseñar.....	111
De identificaciones: el docente que dejó marcas.....	112
Dejar marcas, formas personas, “cambiar el mundo”.....	114
La grandeza de la tarea, la frustración, lo imposible.....	116
Objetivo 3.....	120
El estudio y los beneficios en el futuro.....	120
El conocimiento como construcción.....	123
La transmisión de conocimientos no curriculares.....	127
Capítulo VIII: Conclusiones.....	131
Objetivo 1.....	131
Objetivo 2.....	134
Objetivo 3.....	138
Posibles líneas de análisis a profundizar.....	139

A modo de síntesis.....	140
Referencias bibliográficas.....	142
Anexos	152

Dedicatoria

Con amor y agradecimiento, a mi abuela, Esmeralda, bastión de mis trayectorias, ejemplo de vida y lucha.

Agradecimientos

A los docentes, estudiantes, equipo directivo y adscriptos de los dos liceos en que esta investigación fue realizada, por abrirme las puertas de sus instituciones y de sus biografías, por la generosidad y la confianza depositada.

A mis padres, Walter y Celia y a mi hermana, Carolina, por su amor incondicional, por ser mi apoyo, mi refugio, por ser parte de este proceso y de todos los otros.

A la Socióloga Daniela Nieto, por el apoyo técnico, en el análisis de los datos y afectivo, sin los cuales esta Tesis no hubiera sido posible.

A la Dra. Teresa Herrera, amiga de luchas que unen, quien con sus años de experiencia me brindó su mirada y apoyo en el diseño metodológico y su aliento en el camino transitado, más acá y más allá de esta Tesis.

A mi amiga, Andrea, compañera incansable en esta carretera, quien con su afecto, amor y humor supo darme los espaldarazos necesarios en todos los momentos en general y en esta Tesis, en particular.

A mis amigas Lorena y Virginia, hermanas de la vida, soportes fundamentales de la familia elegida.

A mi compañera de estudio y amiga, Fernanda, quien transitó conmigo estos años de Maestría, quien me ayudó a pensar y a resistir.

A mis docentes, todos, por ser referentes, reflejo de lo que quise, quiero o no nunca querré ser, por transmitirme la pasión por la Psicología, la Educación y la tarea de enseñanza.

A mis estudiantes, todos, por enseñarme cada día, por dejarme ser y apostar al vínculo en cada encuentro.

A la Prof. Adj. Eloísa Bordoli, mi Directora de Tesis, por aceptar el desafío de tutorear este Trabajo.

Introducción

En Uruguay, la situación educativa continua presentando en la época actual desafíos en cuanto a la inclusión y permanencia de los jóvenes en la educación media. Mientras se logra integrar tempranamente y de forma casi universal a los niños de educación inicial, se excluye a cerca del 50% de los jóvenes con edad de finalizar la educación media superior (Aristimuño, 2011). Además, se observa en ese ciclo educativo una amplia segregación sociocultural, en la que algunos centros reciben a la población de origen socio-económico medio y medio alto y otros concentran a los estudiantes provenientes de los hogares más vulnerables (INEEd, 2014). Asimismo, sólo cuatro de cada diez jóvenes de nivel socio-económico bajo culmina el Ciclo Básico con respecto a nueve de cada diez jóvenes de nivel socio-económico más alto (Gelber, 2010). Así, se produce un ensanchamiento de la brecha entre los sectores más ricos de los más pobres (Rossel, 2009), reproduciendo el sistema educativo las inequidades.

Diversas investigaciones se han realizado en nuestro país y la región acerca del fenómeno de la desvinculación educativa. En estos, se consideran como factores que inciden en la desvinculación cuestiones de la dimensión micro-social, referida al sujeto y su familia, y de la dimensión macro-social, que reseñan los aspectos socio-económicos y culturales. Los estudios referentes a los factores escolares y a la relación que poseen las prácticas docentes y pedagógicas en la inclusión-exclusión educativa son recomendados por diversos autores (Mancebo & Goyeneche, 2010), ya que darían cuenta de la dimensión intra-escolar y cómo esta contribuiría en los fenómenos de la desvinculación y permanencia de los jóvenes en el sistema.

Esta Tesis pretende aportar un enfoque nuevo respecto a la temática, abordando dicha dimensión intra-escolar, específicamente al vínculo educativo conformado por docente-estudiante-contenidos educativos, y su relevancia en el fenómeno de la ligazón educativa, desde la mirada de los propios actores involucrados. Así, la investigación se centra no en la desvinculación de los jóvenes al sistema, sino en aquellos procesos de ligazón que hacen que el estudiante acepte la oferta educativa y permanezca en el mismo.

En el Estado del arte, diversos son los trabajos que subrayan la relevancia de la relación pedagógica en el aprendizaje y rendimiento de los educandos. Los diferentes enfoques con los que se abordado la problemática han hecho foco en el saber, el educador, el educando, o en los fenómenos transferenciales que acontecen en la relación. Este estudio procura generar un diálogo entre los diversos conceptos, no apuntando a uno u otro aspecto sino al vínculo y cómo éste juega un rol preponderante en la ligazón educativa.

En esta investigación se recogen las voces de docentes y estudiantes con el objetivo de comprender las distintas configuraciones en que el vínculo educativo podría contribuir o no a la ligazón de los estudiantes al sistema.

Con la finalidad de caracterizar y comprender las diversas maneras en que los docentes y estudiantes se relacionan con los contenidos educativos y entre sí, así como también describir los fenómenos transferenciales e identificatorios que acontecen en el vínculo, se realizó una investigación de carácter comprensivo-interpretativo en dos liceos de Ciclo Básico de Montevideo. Desde un enfoque metodológico cualitativo se realizaron observaciones, entrevistas en profundidad y entrevistas grupales. Los datos recabados fueron analizados a la luz del Psicoanálisis y la Pedagogía, como teorías orientativas de la investigación que se articularon en el proceso.

El presente trabajo se estructura en siete capítulos. En el primer capítulo se describen los antecedentes de investigaciones existentes acerca de la temática planteada y se fundamenta la pertinencia de que el tema de la presente Tesis sea indagado.

En el segundo capítulo, se formula el problema, las preguntas y el objetivo de investigación.

El tercer capítulo contextualiza el ámbito en el que se desarrolla el estudio, el Ciclo Básico de educación media, realizándose una breve reseña histórica acerca del mismo.

En el capítulo cuatro se desarrollan los conceptos teóricos en los que esta investigación orienta su trabajo de análisis, reseñando en primer lugar las distintas aproximaciones que el Psicoanálisis ha tenido a la Educación y planteando al campo educativo como confluencia de saberes. Asimismo, se explicitan las nociones de sujeto y sujeto de la educación en las que este estudio se basa. También, se desarrollan los conceptos centrales de: vínculo educativo, ligazón educativa y fenómenos transferenciales.

El capítulo quinto plantea el diseño metodológico y fundamenta las decisiones tomadas en esta Tesis respecto al método y abordaje seleccionados, la construcción de la muestra, las técnicas de recolección utilizadas y la forma de analizar los datos recabados.

En el sexto capítulo se presentan los hallazgos de la investigación, describiéndose las distintas categorías, subcategorías y códigos, en los que se organizaron las expresiones de docentes y estudiantes recabadas de las entrevistadas en profundidad y grupales realizadas.

El séptimo capítulo está dedicado al análisis y discusión de los hallazgos de la investigación, organizándose en torno a los objetivos específicos planteados y

articulándose las distintas categorías entre sí y en diálogo con el marco conceptual que guía este trabajo. Para ello, se citan fragmentos de las entrevistas y se interrelacionan con los conceptos centrales de este estudio.

Finalmente, en el capítulo ocho, se reseñan las conclusiones a las que esta investigación arriba y se plantean posibles líneas a seguir estudiando en futuras indagaciones.

Capítulo I: Fundamentación y antecedentes

Este estudio pretende abordar una de las aristas del fenómeno de la deserción-ligazón educativa, referida al vínculo docente-estudiante-saber. Si bien existen en nuestro país diversas investigaciones acerca de los factores sociales y extra-escolares que inciden en estos fenómenos, los estudios no se han enfocado en los factores intra-escolares, la relación pedagógica y los factores organizacionales, aunque se reconoce su relevancia para comprender la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo.

En Uruguay, desde una perspectiva estadística y de acuerdo al Anuario de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (2012) tres de cada diez jóvenes de entre 15 y 17 años y seis de cada diez entre 18 y 25 años no asisten a ningún centro educativo. Además, el 8,6% de los jóvenes de entre 15 y 20 años no estudia, no trabaja ni busca trabajo y no culminó el Ciclo Básico de educación media. Si bien este porcentaje se redujo desde el año 2008 (cuando ascendía al 9,3%), estas cifras siguen siendo alarmantes. Es de destacar que, casi un tercio de los jóvenes uruguayos no culmina el Ciclo Básico, siendo que sólo cuatro de cada diez jóvenes de nivel socio-económico bajo culmina este ciclo con respecto a nueve de cada diez jóvenes de nivel socio-económico más alto (Gelber, 2010). Se observa entonces un ensanchamiento de la brecha entre los sectores más ricos de los más pobres (Rossel, 2009), reproduciendo el sistema educativo estas inequidades.

El último Anuario Estadístico de Educación correspondiente al año 2013 (2014), refleja que la matrícula de la educación media básica general pública sigue en aumento, como sucede desde el año 2007, reportándose una mejora en la retención y en los índices de rendimiento de los estudiantes. La desvinculación representa el 2,8% y la promoción el 27.9%, visualizándose mejoras en dichos indicadores de acuerdo a lo informado por el Ministerio de Educación y Cultura.

Según el Informe sobre Desarrollo humano para Mercosur 2009-2010, Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano (PNUD, 2009), la desvinculación del sistema educativo en la etapas tempranas de la vida escolar es una de las importantes fuentes de la exclusión, dado que genera una disminución tanto de las calificaciones como de las futuras oportunidades laborales. Asimismo, la autonomía personal se ve afectada puesto que el sistema educativo es un ámbito de socialización per se en el que se desarrollan los tejidos sociales y las diferencias se aminoran.

Aristimuño (2011) plantea como paradójica la situación del sistema educativo uruguayo, el cual integra tempranamente y de manera casi universal a los niños de educación inicial (4 y 5 años) y excluye a más del 50% de los jóvenes con edad de finalizar el bachillerato. La autora destaca que la mayoría de los jóvenes que abandonan el sistema educativo no

trabajan o pertenecen a la categoría de inactivos, constituyéndose en una población en situación de riesgo social, lo que retroalimenta lo que Katzman y Filgueira (2001) han planteado como reproducción intergeneracional de la pobreza.

Continuando con los planteos de Aristimuño (2011), y en concordancia con lo expresado en el Informe anteriormente mencionado, los altos niveles de desvinculación del sistema educativo formal de los jóvenes uruguayos desfavorecen el cumplimiento de su derecho a la educación, a la inclusión social y a una vida ciudadana provechosa y comprometida, así como el acceso a trabajos dignos en el futuro.

A nivel del MERCOSUR, Uruguay también se posiciona con las cifras más bajas respecto a los egresos de Ciclo Básico y Superior de educación media. El porcentaje de personas de 15 años o más que no alcanzan a concluir el Ciclo Básico es en Uruguay 48,1%, en tanto que en Paraguay es 41,4%, 38% en Argentina y 33,5% en Brasil. Considerando a quienes no culminaron la educación media superior (bachillerato secundario o tecnológico), Uruguay también se ubica con las tasas más altas con el 75,3%; por otro lado Paraguay posee una tasa del 63,6%, Brasil del 61,4%, y Argentina del 51,7% (INE, 2009).

A nivel de investigaciones recientes en Uruguay, Fernández Aguerre et. al. (2010) realizaron un estudio longitudinal de los jóvenes evaluados por Pisa en el año 2003, así como un compendio de las investigaciones realizadas en el país y a nivel internacional acerca de la temática en los distintos niveles de la educación. Estos autores plantean los diversos enfoques en los que se ha explicado el fenómeno de la desvinculación en la educación media, predominando el esquema en el que se resaltan los factores exógenos a la enseñanza, caracterizados como macro-sociales (referidos a la violencia, el ciclo económico, las políticas públicas) o los factores socio-familiares estructurales (clase social, situación de pobreza, constitución del hogar, adicciones, etc). Es de observar que estas explicaciones no contemplan la opinión o percepción de los estudiantes acerca de la desvinculación, tratándose a la misma como un “padecimiento externo”. Siguiendo esta misma línea de pensamiento, los autores plantean la escasa información e investigaciones existentes en Uruguay respecto a los motivos expresados por los adolescentes para abandonar el sistema educativo.

Este mismo estudio destaca que el Estado del arte a nivel internacional organiza las explicaciones sobre el abandono o desafiliación escolar sobre dos ejes principales: uno de ellos refiere al análisis de la dimensión social en que se destacan los niveles micro-social (el sujeto y su familia) y macro-social (sociedad nacional y sociedad planetaria). En esta dicotomía, el nivel de análisis de lo local queda soslayado, los autores plantean la posibilidad de resaltarlo como un nivel intermedio, meso-social, en el que se incluyan explicaciones referentes a los factores escolares. El segundo eje apunta al grado en que

los factores pueden ser o no manipulables por la voluntad de los distintos actores involucrados en la educación (docentes, funcionarios de la administración), surgiendo de esta manera teorías accionalistas o agencialistas.

Con respecto al nivel meso-social, implica, según los autores, dos enfoques: la localidad donde se encuentra el centro educativo, y las características organizacionales del centro. Esta elucidación de la desafiliación-permanencia educativa, supone que para comprender estos fenómenos, es necesario tener en cuenta los aspectos referidos al centro educativo y sus particularidades organizacionales, y no únicamente las condiciones individuales o sociales del joven. En esta teoría, el centro educativo y los agentes de la educación: directores, docentes, juegan un rol fundamental tanto en el proceso de desvinculación como en el de permanencia de los adolescentes en el sistema educativo.

Asimismo, los autores relevan estudios internacionales referidos a estos últimos aspectos (lo meso-social, lo intra-escolar) que analizan el impacto de diversos factores en la díada desvinculación-permanencia. Uno de ellos alude al grado de integración que vincula a los miembros de la organización, en especial las relaciones de responsabilidad y cuidado entre docentes y alumnos. En su relevamiento de investigaciones en la materia, los autores no encuentran producción teórica e información estadística referida a la enseñanza media en Uruguay sobre estas dimensiones. En este mismo trabajo, se recaban experiencias exitosas que distintos centros educativos uruguayos han realizado con el objetivo de mantener a los jóvenes en el sistema (Pereda, 2010). Uno de los tantos aspectos destacados que surge de este análisis, es la particular relación sostenida entre docentes y estudiantes, donde los primeros juegan muchas veces un rol mediador. Como parte de las conclusiones de este estudio, se recomienda que se continúe pensando acerca del papel de los docentes en la desvinculación- permanencia de los estudiantes en el sistema y en su rendimiento académico.

En la misma línea, y también en Uruguay, Mancebo y Goyeneche (2010) plantean la importancia de poner atención en las prácticas docentes y pedagógicas y su relación con la inclusión-exclusión educativa.

Otras investigaciones (Gelber, 2010) se detienen en el análisis de las diferentes trayectorias educativas que realizan los jóvenes de educación media, haciendo énfasis en que las estrategias para retener a los adolescentes en el sistema, deben contemplar esta diversidad de trayectorias y las circunstancias que las afectan. La autora resalta el rol preponderante que poseen la intervención y la contención de los adultos en las posibilidades de que el joven se mantenga en el sistema educativo.

A nivel latinoamericano, estudios en Chile (Sepúlveda & Opazo, 2009), Costa Rica (Cordero, 2008) y Venezuela (Herrera, 2009) también resaltan el papel de los docentes en este fenómeno. Asimismo, algunos estudios en Estados Unidos versan sobre este punto

(Rosenthal & Jacobson, 1968; Croninger & Lee, 2001; Wehlage & Rutter, 1986; Klem & Connell, 2004).

Asimismo, un Informe recientemente publicado (INEEd, 2014), hace referencia la importancia que otorgan tanto docentes como estudiantes a la construcción de vínculos positivos dentro de las instituciones educativas, expresándose la relevancia que tiene la persona del educador en captar la atención de los estudiantes por los contenidos educativos.

En el Estado del arte respecto a la temática, diversos son los autores que trabajan conceptualmente el vínculo educativo y/o vínculo pedagógico desde diferentes aristas. Blanchard (1996), se enfoca en los aspectos psíquicos y relacionales en el vínculo pedagógico, planteando que la forma en que el docente se vincula con los estudiantes para presentar los contenidos educativos, revelará la manera en que él mismo se relaciona con el saber, poniendo también sobre el tapete, los fenómenos transferenciales que acontecen en toda situación de enseñanza y aprendizaje. Tizio (2005) y Filloux (2006) desarrollan sus conceptos sobre la relación pedagógica en esta misma línea argumental.

Cordié (1998) enfatiza la relevancia del vínculo entre el docente y el educando en el aprendizaje escolar, resaltando el valor de lo afectivo en esta relación para el logro de buenos resultados.

Núñez (2003) esboza que el vínculo educativo deja su marca, destacando la importancia de un "*buen educador*" (Núñez, 2003, p. 40) que se posicione para el educando como un mentor, otorgándole las herramientas necesarias para soportar y enfrentar las vicisitudes del mundo. En una línea similar, Frigerio (2003) trabaja sobre la relación pedagógica y lo transferencial, remarcando el rol del docente emancipador o "*ignorante*" (Frigerio, 2003, p. 111) como trascendente en los procesos educativos.

Asimismo, otros artículos aluden a la relación existente entre el vínculo educativo, los fenómenos transferenciales que en este ocurren y el fracaso escolar (Anzaldúa, 2004; Tenti, Corenstein, & Cervini, 1986).

En nuestro país, una reciente tesis de maestría (Gutiérrez, 2012) hace referencia a la temática del lazo social en el ámbito educativo, centrándose en el nivel universitario.

Los antecedentes presentados hacen referencia a la relación pedagógica y su relevancia en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Las diferentes producciones académicas han trabajado o investigado la temática haciendo foco en el saber, el educador, el educando, o en los fenómenos transferenciales que acontecen en la relación.

El presente estudio pretende generar un diálogo entre los diversos conceptos, no enfocándose en uno u otro aspecto sino en el vínculo y cómo éste juega un rol preponderante en la ligazón educativa. Así, esta Tesis busca contribuir a los estudios

sobre la desvinculación-permanencia educativa en educación media en Uruguay, aportando una mirada nueva hasta el momento, referida a la dimensión intra-escolar, específicamente al vínculo educativo conformado por docente-estudiante-contenidos educativos, y su relevancia en el fenómeno de la ligazón educativa de los jóvenes, desde la mirada de los propios actores involucrados.

Capítulo II: El Problema de investigación

Partiendo de los antecedentes mencionados, y en el entendido de que el vínculo educativo es un elemento determinante en los procesos de aprendizaje y en la relación de los estudiantes con los contenidos educativos, esta Tesis pretende estudiar cómo las diferentes configuraciones del vínculo educativo aportan a los procesos de ligazón.

Presentación del Problema de investigación: Características de las configuraciones del vínculo educativo que contribuyen a la ligazón educativa en jóvenes de Ciclo Básico de liceos públicos de Montevideo.

Preguntas y Objetivos de investigación

Pregunta principal de la investigación:

- ¿Cómo se configuran los vínculos educativos de los jóvenes que permanecen ligados al Ciclo Básico en liceos públicos de Montevideo?

Preguntas de investigación:

- ¿De qué formas se relaciona el docente con el saber (contenidos educativos)?
- ¿Cuáles son las diferentes maneras en que los jóvenes se relacionan con los contenidos educativos?
- ¿Mediante qué estrategias presenta el educador los contenidos educativos a los estudiantes?
- ¿Qué elementos transferenciales ocurren en el vínculo educativo?
- ¿Qué relaciones tienen esos elementos transferenciales con el saber y los procesos de aprendizaje de los educandos?

- ¿De qué manera la relación del docente con el saber influye en la relación que el educando establece con éste?

Objetivos

Objetivo general:

- Identificar y comprender las características del vínculo educativo de jóvenes que permanecen ligados al Ciclo Básico en liceos públicos de Montevideo.

Objetivos específicos:

- 1) Explorar y analizar las diferentes formas en que el docente se relaciona con los contenidos educativos y los presenta a los educandos.
- 2) Describir los elementos transferenciales que acontecen en el vínculo educativo.
- 3) Identificar y caracterizar las distintas modalidades en que los educandos se relacionan con los contenidos educativos desplegados por el docente.

Capítulo III: Contextualización

El Ciclo Básico de Educación Media

En Uruguay, a diferencia de lo que ocurrió con la Educación Primaria, la Educación Media no formó parte de la educación universal y popular, siendo en sus inicios de carácter elitista y propedéutico (Romero, 2011)

La educación media básica es el nivel posterior a la educación primaria y fue estipulada como obligatoria en el año 1973. El objetivo de este nivel es profundizar el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos, y promover el dominio teórico-práctico de distintas disciplinas (INEEd, 2014).

Una de las modalidades de la Educación Media Básica es el Ciclo Básico (Educación Media Básica General), el cual se extiende de 1ero a 3er año de la Educación Media y atiende a la población egresada de Primaria (Ministerio de Educación y Cultura, 2014).

Los orígenes

En el origen de la Educación Media General subsistieron, entre los años 1880 y 1890, dos políticas que proponían dos formas diferentes de continuar la educación primaria (Fernández Aguerre, 2009): las escuelas de tercer grado, ubicadas en la capital del país, y la Preparatoria, instituciones ubicadas tanto en Montevideo como en el Interior. Esta última política es la que termina imponiéndose, dando origen a la Sección Secundaria y Preparatoria que es instituida por la Ley Orgánica de 1885 de la Universidad Mayor de la República. De acuerdo al texto de la ley, queda claro el carácter curricular propedéutico otorgado a la Educación Secundaria, expresándose que el fin de la misma era completar la formación recibida en las escuelas primarias y la preparación para carreras de carácter científico y literario:

ampliar y completar la instrucción que se da en las escuelas primarias y preparar para el estudio de las carreras científicas y literarias; por su parte la Enseñanza Superior se contaría a la preparación y habilitación para el ejercicio liberal. (Oddone & París, 1962 citado en Nahum, 2008, p.19)

Es así que, en sus orígenes, la Educación Secundaria tenía un carácter elitista, respondiendo a las demandas de los sectores sociales que poseían los recursos para continuar posteriormente con los estudios universitarios, centrándose en los requerimientos

de la sociedad montevideana y dejando de lado las necesidades del Interior (Nahum, 2008). Concomitantemente a esta concepción propedéutica de la educación secundaria, coexistía una corriente formativa que tenía su origen en la “Educación popular” iniciada a partir de la Reforma Vareliana. Esta vertiente, poseía la finalidad de transmitir conocimientos, buscando que los estudiantes fueran más capaces y aptos, siendo la educación en sí misma el fin último de la Secundaria, alcanzando a todos los ciudadanos.

Expresa Nahum (2008) que esta última corriente es la que se impone, ante el carácter propedéutico de la educación, en el transcurso del siglo XX, redundando en cambios en los planes de estudio, la masificación de la matrícula y la creación de nuevos liceos en todo el país. Sin embargo, aún hoy pueden observarse vestigios de la concepción propedéutica, siendo que en la educación media básica sigue existiendo trayectos curriculares rígidos, que no se adaptan a los sujetos (INEEd, 2014) y en educación media superior, los diversos bachilleratos tienen correlación con determinadas carreras a nivel universitario.

Es recién el 11 de setiembre de 1935, con la creación del Consejo de Enseñanza Secundaria, que se separa la Educación Media de la Universidad de la República, a la que había pertenecido en sus orígenes.

La obligatoriedad

Con la Ley que determinó la obligatoriedad del Ciclo Básico de Educación Media, en 1973, se incrementó la demanda de acceso a este ciclo de todos los sectores poblacionales y se implementaron diversas políticas para la incorporación masiva de estos jóvenes. En consonancia con esta creciente demanda, y a partir de la vuelta a la democracia en Uruguay, se ejecutaron diferentes políticas con el fin de recomponer un sistema que presentaba graves dificultades. Es así que a partir de algunas investigaciones¹, se realizaron reformas educativas específicamente en el Ciclo Básico. Estas reformas se sucedieron en los años 1986 (cuando se creó un Ciclo Básico Único, el cual abarcaba los subsistemas de Educación Secundaria y Técnica), 1996 (se organizó el curriculum en base a áreas de conocimiento y se agregaron asignaturas) y 2006 (reformas curriculares y extensión horaria) (Nahum, 2008; Romero, 2011). La demanda de ingreso a la educación media también ascendió cuando la Ley General de Educación del año 2008 definió como obligatorio el nivel de Educación Media Superior (Bachillerato).

La principal dificultad del sistema es la alta tasa de jóvenes que no promueve el Ciclo Básico, ya sea por desvinculación o repetición (Ministerio de Educación y Cultura, 2014;

¹ CEPAL Montevideo, Fortalecimiento del Área Social (FAS), Programa de Inversión Social (PRIS- Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP), Asambleas Técnico Docentes (ATD)

Romero, 2011). La razón más esgrimida por los jóvenes para desvincularse del sistema es el desinterés por los contenidos educativos (INEEd, 2014).

A nivel de la organización del Sistema educativo

Los liceos que brindan Educación Media Básica son gestionados por el Consejo de Educación Secundaria, el cual regula y supervisa también a los centros educativos privados que ofrecen ese nivel.

El Consejo de Educación Secundaria (CES), es un desconcentrado que, conjuntamente con el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y el Consejo de Formación en Educación (CFE), integra el CODICEN. A partir de la Ley de Educación del año 2008, éste está conformado por cinco miembros, tres de los cuales son designados por el Poder Ejecutivo, con venia de la Cámara de Senadores, y los dos restantes son elegidos por el cuerpo docente del ente autónomo (INEEd, 2014).

Matrícula y distribución en la Educación Media Básica

De acuerdo al Informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014), en el año 2013, de un total de 182.087 estudiantes matriculados en Educación Media Básica (Ministerio de Educación y Cultura, 2014) el 67,6% de los ellos asistían a liceos públicos (Ciclo Básico), el 15,8% a Escuelas Técnicas del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), el 14,3% a centros educativos privados. Los restantes 2,3% concurrían a los Programas de Aulas Comunitarias, Áreas Pedagógicas y Escuelas rurales con 7°, 8° y 9° año.

Capítulo IV: Marco conceptual

i) Psicoanálisis y Educación

El campo educativo como confluencia de saberes

El presente trabajo de investigación tiene como líneas teóricas orientadoras la articulación de dos campos: el Psicoanálisis y la Pedagogía. Según Tizio (2003) si bien son diferentes, es a partir de esta divergencia que es posible una puesta en diálogo acerca de un tema en común, en este caso, el vínculo educativo, donde cada uno aporte su especificidad de lectura.

Martínez y Larrauri (2009), hacen eco de las palabras de Filloux (2008) y definen al campo educativo como confluencia de saberes y disciplinas, esbozando que el mismo se presta a la reflexión desde distintas perspectivas, entre ellas, el Psicoanálisis. Los autores hacen referencia a las diferentes aproximaciones que a lo largo de la historia ha tenido con respecto al fenómeno educativo, a pesar de que ambos, Psicoanálisis y Educación, persiguen objetivos desiguales. En este sentido, Kachinovsky (2013b) plantea “el vínculo del Psicoanálisis con lo educativo es, en el mejor de los casos, una historia de encuentros y desencuentros” (p. 45), expresando asimismo las diferencias existentes entre los fines que las dos profesiones imposibles, educar y psicoanalizar (Freud, 1937), persiguen. La autora señala el riesgo de hacer con el Psicoanálisis una adopción que atente contra sus propios principios éticos y teóricos, buscando a través de la aplicación de sus saberes, la adaptación de los sujetos a los valores reinantes. Por el contrario, “el aporte del Psicoanálisis a la educación y a la psicopedagogía reside en su aspiración de entendimiento de lo humano” (p. 46). Dentro de este entendimiento, se encuentra el reconocer la naturaleza conflictiva de lo psíquico, cuestión que, así como también plantea Kachinovsky (2013b), ha sido negada consecuentemente por el campo pedagógico. Esta oposición se basa en dos concepciones diferentes de sujeto. Mientras que lo que interesa a la Pedagogía es el “sujeto del conocimiento”, en su rol de aprendiz, caracterizado sin conflictos y persiguiendo su adaptación a la sociedad y la apropiación de los bienes culturales como fin, el Psicoanálisis, se posiciona desde un “sujeto del desconocimiento”, sujeto del inconsciente, recordando y resaltando la importancia que tiene lo inconsciente en la configuración del psiquismo. Así, se interroga acerca de cómo aprenden los sujetos, cuáles son los conflictos que están presentes en los distintos procesos y qué es lo que desconoce de sí mismo.

Es esta diferencia con respecto a sus fines y concepciones del sujeto, la que hace a la confluencia de estos dos campos de saber, interesante. Se genera así un nuevo campo en el que ambos aportan su especificidad en la mirada y lectura de los fenómenos: “cada discurso cierne un imposible que adquiere función de causa y que genera un campo propio de saber” (Tizio, 2003, p. 15).

Cifali (1992) utiliza el término “Psicoanálisis aplicado” para dar cuenta del campo en el que se produce el encuentro entre Psicoanálisis y Educación, planteando que el Psicoanálisis será exportado al campo de aplicación como “herramienta de investigación” y “suma de conocimientos” (p. 23). Las aproximaciones psicoanalíticas a lo educativo, serán, al decir de la autora, “alteradas” y “alterantes”. La teoría se ve alterada en esa aplicación, en tanto es modificada y también su objeto de análisis en el traslado desde el campo de la cura psicoanalítica al de las prácticas educativas. A su vez, esta aproximación es alterante ya que hace emerger cuestiones nuevas, del orden de lo inédito, reconociendo en el ámbito educativo la presencia y la insistencia de un trabajo del inconsciente que produce efectos en las prácticas (Cifali, 1992 citado en Martínez & Larrauri, 2009).

Recorrido histórico de las aproximaciones del Psicoanálisis al campo educativo

Es un discípulo de Freud, Ferenczi, quien realiza la primera expresión pública de un trabajo de reflexión acerca de las aproximaciones psicoanalíticas a los dispositivos pedagógicos, en una conferencia llevada a cabo en el año 1908, cuestionando el carácter represivo de la educación de su época y definiéndola como fuente importante de neurosis (Filloux, 2008). En el año 1909, el pastor protestante Oskar Pfister, redactó dos textos² sobre “pedagogía psicoanalítica”, solicitando la aprobación de Freud para su proyecto de aplicación del psicoanálisis al campo educativo, con el fin de preparar a los niños para una vida no neurótica (Filloux, 2008). Es en 1913 cuando Freud, luego de redactar la introducción a un libro de Pfister que pretendía introducir en el psicoanálisis a educadores y pastores, es invitado por la revista *Scientia* a realizar sus primeras reflexiones sobre lo pedagógico. Filloux (2008) rescata a Pfister como el fundador de la pedagogía psicoanalítica por ser quien incitó a Freud a pensar en torno a lo educativo y originó la vocación de Zulliger, también pionero en lo referente a este campo. Este último, publicó en 1921 un texto denominado “El psicoanálisis en la escuela”, donde plantea la importancia del interés del maestro por sus alumnos y la atención a los casos particulares, argumentando a favor de la formación psicoanalítica de los educadores. Posteriormente,

² “La idea delirante y el suicidio entre los escolares” y “Cuidado psicoanalítico de las almas y pedagogía moral”.

en 1925, Freud escribe el prólogo del libro de Aichron "Juventud descarriada", donde expresa por primera vez los tres oficios imposibles: educar, psicoanalizar y gobernar, estableciendo una diferencia entre la situación del analista y la del maestro, manifestando la relevancia de que los educadores contaran con una formación en Psicoanálisis. También en 1925, el psicoanalista Bernfeld (citado en Filloux, 2008) en un texto denominado "Sísifo o los límites de la educación", se interroga acerca de la función social de la educación y la naturaleza de la relación pedagógica. En 1927, Freud aboga por una educación no religiosa, desilusionada, que esté dirigida a que el sujeto acepte el peso de la realidad. "Esta educación apuntaría a que el hombre asumiera, sin la ayuda de consolaciones anestesiadoras, el peso de la vida, la cruel realidad" (Filloux, 2008, p.37). Es cinco años más tarde, en 1932, que Freud en la 34° Conferencia de introducción al psicoanálisis, plantea que es necesario conducirse con cautela con respecto a la exportación del Psicoanálisis por fuera del ámbito de la cura, esgrimiendo además la importancia del tratamiento psicoanalítico de los educadores para lograr lo máximo y dañar lo mínimo a los educandos (Freud, 1932 citado en Filloux, 2008).

Desde 1926 a 1937, otras aproximaciones del Psicoanálisis al campo pedagógico se realizaron en la Revista de pedagogía psicoanalítica, fundada por Meng y Schneider, con el objetivo de promover y corroborar que la aplicación de los métodos psicoanalíticos en el campo de la educación obtenía resultados.

A partir de la década de 1970 y hasta la actualidad, prolifera la producción de textos y estudios que buscan generar herramientas educativas que favorezcan los procesos de aprendizaje y el trabajo con las dificultades escolares (Filloux, 2008 citado en Martínez y Larrauri, 2009), siendo hoy las aproximaciones psicoanalíticas al campo de la de educación un espacio fértil de articulación de conocimientos y saberes.

ii) La concepción de sujeto

A lo largo de los años y en el Estado del arte, diversas han sido las concepciones que desde la Educación se han manejado para caracterizar al sujeto de la misma.

Las perspectivas deterministas del sujeto, categorizan a los estudiantes según a la posibilidad que éstos poseen de superar o no las expectativas depositadas en ellos de acuerdo a sus condiciones sociales. Así, se categoriza a los sujetos de acuerdo a si cumplen o no su destino, ya sea este el fracaso o el éxito. La categorización, desarrollada por Germán Rama en el año 1991 (citado en Fernández Aguerre & Boado Martínez, 2010), divide a los estudiantes en cuatro grupos: previsibles, siendo aquellos que proviniendo de hogares de clase social baja tienen una trayectoria escolar marcada por el fracaso y/o el abandono; herederos, aquellos que surgen de clase social alta y sus trayectorias escolares son de promoción y éxito; perdedores, los estudiantes también procedentes de familias de clase social alta que sin embargo en sus trayectorias abandonan o reprueban el curso, y por lo último, los mutantes, aquellos estudiantes que procediendo de una clase social baja, obtienen buenos resultados académicos y trayectorias escolares exitosas. Dice Rama: “se les ha rotulado Mutantes porque ellos operan un “salto” en relación a su background negativo que implicaría una mutación en la reproducción cultural intergeneracional” (Citado en Fernández Aguerre et al., 2010, p.94). Los mutantes escapan de su destino prefijado, determinado por sus condiciones y condicionantes sociales, para generar un salto en la cadena de la reproducción cultural.

En la época contemporánea, han surgido otros planteos en los cuales se considera al sujeto no desde una perspectiva absolutamente determinista sino como producto de un proceso de subjetivación. Por lo tanto, no hay sujetos que se produzcan en serie, sino sujetos únicos que devienen tales en su relación con el afuera (Deleuze, 1987; Foucault, 1992). La presente investigación parte de una concepción no determinista del sujeto, asumiendo la noción de sujeto de posibilidades, como plantea Martinis (2006)

El sujeto como sujeto de posibilidades

Martinis (2006) opone a la noción de “sujeto carente” a la de “sujeto educativo”. El primero es aquel sujeto ineducable y peligroso, en el que desde una concepción determinista, su situación de pobreza decreta su in-capacidad de aprender. En contraposición, el sujeto de la educación hace referencia a una posibilidad, al vínculo entre educador y educando donde todo es posible. Todo puede suceder en el encuentro, más allá de toda profecía tecno-estadística, esgrime el autor. En esta visión, el sujeto del enigma, cobra relevancia.

Esta concepción de sujeto, asume un Yo que es singular, el cual no puede ser clasificado dentro de un grupo, y a la vez universal, en tanto posee siempre la posibilidad de aprender. Esta potencialidad de aprender, es parte de la subjetivación y la subjetividad, por lo tanto, las acciones del sujeto no pueden ser predichas a través de estadísticas e inferencias, a partir de sus antecedentes familiares o por la clase social a la que pertenecen. Deleuze (1987), expresa que la lucha por la subjetividad moderna tiene que ver con una resistencia a las dos formas actuales de sometimiento. Una de estas formas radica en que la individuación se genere de acuerdo a las exigencias del poder, y la otra gravita en vincular a cada individuo con una identidad sabida y conocida, determinada de una vez y para siempre. Estas dos formas de sometimiento, de sujeción y subordinación, son las que reproducen muchos docentes cuando depositan en sus estudiantes expectativas acorde a su procedencia social y de acuerdo a la categorización de Rama. Asimismo, muchos docentes despliegan, en su vínculo con los estudiantes y su trabajo en el aula, espacios de resistencia que permiten que los sujetos educativos devengan sujetos de posibilidad. “La lucha por la subjetividad se presenta, pues, como un derecho a la diferencia y derecho a la variación, a la metamorfosis” (Deleuze, 1987, p. 139). Este derecho a la diversidad es el que defiende una noción de sujeto pensada de acuerdo a las potencialidades y no en base a las faltas, las carencias. El planteo foucaultiano reivindica al sujeto como creador de su propio destino; al hombre como el conjunto de fuerzas que resisten a la muerte del hombre (Deleuze, 1987).

En consonancia con los planteos anteriormente mencionados, Guattari (1996) esgrime que la subjetividad es un producto de instancias individuales, colectivas e institucionales, introduciendo, así, esta última dimensión de suma importancia para reflexionar sobre el campo educativo. Asimismo, argumenta que ninguna de estas instancias es dominante con respecto a las otras, negando así una “*causalidad unívoca*” (Guattari, 1996, p. 11). El sujeto, producto del proceso de subjetivación, no puede ser pensado, entonces, como determinado por una única instancia, como sucede en el caso del concepto de sujeto carente de la educación. Guattari esboza una definición de subjetividad de un carácter transversalista: “conjunto de condiciones por las que instancias individuales y/o colectivas son capaces de emerger como Territorio existencial sui-referencial, en adyacencia o en relación de delimitación con una alteridad a su vez subjetiva” (1996, p. 20). Como puede observarse, el concepto de alteridad es fundamental en Guattari así como lo es para el filósofo ruso Bajtín (1985). Se trata de un sujeto donde lo importante son las voces con las que interactúa y las fuerzas que lo atraviesan (Álvarez Pedrosian, 2011).

Esta noción de sujeto multidimensional, polifónico y maquínico es la base de este proyecto de investigación, un sujeto de posibilidades y no de carencias. Esta es una opción no meramente teórica sino asimismo ética, como plantea Guattari: “Estamos en presencia

de una opción ética crucial: o bien objetivamos, reificamos, “cientificamos” la subjetividad, o bien, por el contrario, intentamos captarla en su dimensión de creatividad procesual” (1996, p. 25).

El sujeto del inconsciente, el sujeto de la alteridad

Desde la perspectiva psicoanalítica de la que esta investigación parte, el sujeto con el que se trabajará es un sujeto del inconsciente. Esto implica reconocer tanto en el educando como en el educador a un sujeto con un nombre, una historia inconsciente, una cierta relación con el saber, una cierta relación transferencial con la institución educativa y los pares (Cifali, 2008). En palabras de Fazio (2013), esta concepción envuelve la dimensión del sujeto como ser hablante, incluyendo sus enunciados y el lugar que ocupa en la enunciación, teniendo en cuenta que siempre entre enunciado y enunciación existe un intersticio, una distancia. Este sujeto del inconsciente es un sujeto dividido y como tal, se erige como un enigma. De ahí es que educar es, al decir de Freud (1937), una de las tres profesiones imposibles, conjuntamente con psicoanalizar y gobernar, ya que el sujeto del inconsciente, el ser hablante, no es del todo educable, como tampoco psicoanalizable o gobernable, siempre existirá un no saber en juego, y el resultado que se obtiene nunca será del todo satisfactorio (Aromí, 2003).

Este sujeto es, asimismo, un sujeto de la alteridad, ya que se construye en los múltiples encuentros y desencuentros con los otros (Kachinovsky, 2013b). Haciendo suyas las palabras de Bajtín, Guattari (1996) define a la subjetividad como de naturaleza plural y polifónica. De acuerdo a Bajtín (1985), el yo se constituye a partir de la interacción con los otros, en la que las palabras ajenas, devienen palabras propias. En este camino de las palabras ajenas a las palabras propias, el otro es más que un simple hablante u oyente pasivo. El otro es protagonista en la construcción del sujeto y de su identidad, de ahí la naturaleza polifónica del sujeto y la subjetividad. Por esto, toda conciencia es dialógica y todo sujeto es social. La identidad, así como el enunciado, es un fenómeno dialógico que se funda y refunda en un continuo diálogo entre sí mismo y el otro (Alejos García, 2006). Es en éste proceso de interacción con un otro, con la alteridad, que el sujeto se forja a sí mismo. Para el filósofo Plotino, la alteridad significa ser permanentemente otro u otra cosa de lo que era, planteando, además, que sin alteridad sólo restan la unidad y el silencio, el pensamiento no es posible sin alteridad y a su vez deriva a ésta (Zavala, 2009). Identidad y alteridad se imbrican en una relación recíproca, el sujeto es yo y otro a la vez. La importancia del otro en la constitución del sujeto y de su identidad es fundamental en la concepción de un sujeto socialmente construido. Bajtín (1985) define así al sujeto como de carácter inagotable e inconcluso, dejando abierta, de esta manera, la puerta a la

esperanza. El sujeto es un ser en permanente construcción, en permanente diálogo con voces propias y ajenas, y por lo tanto, capaz de cuestionar, criticar, una identidad determinada sociológicamente por otros. Este sujeto de Bajtín es asimismo un sujeto de posibilidades. En esta subjetividad de carácter polifónico, la voz del docente y de los otros significativos es fundamental, pues es una de aquellas palabras ajenas que luego devienen propias en cada sujeto, en cada estudiante.

iii) El Vínculo educativo

El presente trabajo de investigación se basa en la concepción de vínculo educativo desarrollada por Violeta Núñez quien expresa del mismo que “no es algo que se establezca de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación (...) se trata de un instante fugaz, tal vez sólo una mirada, pero que deja su marca” (2003a, p. 38).

Este vínculo de orden intergeneracional, posibilitador de la transmisión cultural, es único e irreplicable cada vez y con cada estudiante, y como plantea Núñez, deja marcas pero es fugaz, ya que prepara al sujeto de la educación para seguir su camino, reactualizando los conocimientos que le fueron transmitidos y realizando sus propias búsquedas.

El vínculo es una relación asimétrica entre el agente y el sujeto de la educación, mediada por los contenidos culturales, los cuales unen y a la vez separan en el proceso de transmisión-adquisición (Leo & Moyano, 2003).

Partiendo del origen etimológico de la palabra *vínculo* (del latín *vinculum*), cuyo significado inicial es “atadura”, Núñez (2003a) hace referencia al vínculo educativo como atadura, como joya y como salto y juego.

Como atadura, pues el vínculo educativo ata al sujeto a la cultura, a lo social, al lenguaje, en el mundo simbólico. En este sentido, el vínculo que ata, que une, es aquel que deja su marca en un instante, si se juega bien es una plataforma de lanzamiento a lo porvenir. Para esto, debe soportar la paradoja de sujetar pero habilitando, a la vez, a que cada sujeto realice sus propias búsquedas, sus propios recorridos y caminos, de ahí también que sea fugaz y no estable. También en este sentido, Tizio (2003) hace referencia a la función civilizadora del vínculo educativo, en tanto, mediante la regulación del goce, forma ciudadanos, seres sociables.

Joya en tanto es un bien que se transmite de generación en generación (Gutiérrez, 2012). Desde esta mirada, el vínculo educativo puede definirse como un articulador de generaciones, creando necesarias relaciones de confianza entre estas (Núñez, 2003a). El educador es quien muestra y enseña esta joya a sus educandos y establece un vínculo

educativo cuando es capaz de no rendirse a esta tarea, no dimitir ante ésta (Zambrano, 2000).

Salto y juego, ya que el vínculo envuelve una promesa, la de un tiempo nuevo, lo futuro, la libertad. En relación al juego, la autora hace referencia a lo incierto de lo que sucederá en el vínculo y a la responsabilidad que los actores tendrán en cada movimiento que realicen ya que tendrán un impacto en su propia biografía.

Antelo (2010) plantea que en el vínculo de toda intervención educativa hay una doble dimensión. Por una parte, hay una conexión con otro, haciendo referencia al igual que Núñez al vínculo como atadura, ligazón, enlace, reunión. Por otra parte, vínculo es, asimismo, forzar al comportamiento del otro. “Un vínculo es siempre, si se quiere, una forma de meterse con el otro, una imposición, una intromisión y una invitación a las libertades y miserias de lo relacional” (p. 176-177). Es en esa invitación que se sostiene la experiencia de educar, como una experiencia incalculable, donde el encuentro con el otro está repleto de luces y sombras, opacidades y felicidades, según el autor, quebrando con todo ideal de completud, de transparencia. Es en ese vínculo, que va más allá de la transmisión, de la instrucción, que se produce la transformación del ser a partir del encuentro con los otros.

El vínculo educativo, de acuerdo a Herbart (1983 citado en Núñez, 2003) está compuesto por tres elementos: el sujeto de la educación (educando), el agente de la educación (educador) y los contenidos de la educación (saber). Estos tres elementos se encuentran en interrelación y son sostenidos por el tercero: los bienes culturales, que el docente transmitirá al educando.

iv) El sujeto de la educación

El sujeto de la educación como enigma

El sujeto de la educación es un lugar ofrecido por la sociedad al sujeto, y éste debe consentir ocupar ese lugar que le es propuesto para que se produzca su inscripción en la cultura de su época (Núñez, 2003a).

Núñez (Brignoni, 2003) resalta que tiene que existir primeramente un sujeto, para que pueda haber luego un sujeto de la educación. Este sujeto previo es el que ocupará la plaza ofertada por la cultura, y es un sujeto del que el educador no sabe ni puede saber, el sujeto del inconsciente, el sujeto enigma, como se planteó anteriormente. En esta línea, el sujeto de la educación, no es el sujeto del inconsciente, pero como aclara Tizio (Brignoni, 2003), existe un punto de aproximación entre ambos cuando el docente toma al estudiante como un enigma, como un sujeto en el que existe otra dimensión, que el agente nunca podrá descubrir. En este punto, también se imbrican Psicoanálisis y Pedagogía. “El punto de conexión entre las dos disciplinas se puede tomar a partir del punto del sujeto como enigma” (Brignoni, 2003, p. 210-211). Desde la perspectiva del educador, esto implica soportar el hecho de que siempre existirá un no saber acerca del sujeto, sus intereses y sobre qué es lo que transmite y qué de ello y en qué tiempos es apropiado por el educando.

Cada sujeto dará su consentimiento al lugar de sujeto de la educación de acuerdo a sus previos, pues es un sujeto que ya está marcado, pero estas marcas no implican que tenga un destino prefijado, sino que la posibilidad de la educación, del establecimiento del vínculo educativo, del asentimiento a dicha oferta, tiene que ver con entretener esa oferta con las marcas anteriores y mostrar la oportunidad de un por-venir, y eso es justamente lo que el sujeto debe consentir (Tizio, 2003).

El asentimiento de la oferta educativa por parte del sujeto

Antelo (2010) expresa que educar es una experiencia incalculable, en tanto nunca se conocen del todo los resultados, el tiempo en el que estos se alcanzan, si es que se logran, haciendo referencia a lo incalculable del encuentro con el otro: “la intervención sobre el otro se ejecuta a condición de saber nada, a priori, acerca del resultado final” (p.174), por lo tanto, lo no calculable es inseparable de la relación educativa, plantea el autor. En este sentido, el docente nunca sabrá de antemano si el educando aceptará la oferta de la educación para transformarse en sujeto de la misma, pero debe confiar en que en eso

sucedan, mientras tanto deberá aceptar la incertidumbre (Aromí, 2003). Asumir la profesión docente implica asumir la incógnita que esto conlleva, tolerar que el sujeto rechace más de una vez la oferta educativa. En palabras de Antelo (2010), en ese encuentro con el otro existe la libertad que el sujeto tiene de asentir o no el ingreso al juego del intercambio, es el derecho del sujeto “a la indiferencia”, de acuerdo al educador argentino. Sin embargo, en este derecho del sujeto de decir que no a la oferta de la educación, es que se encuentra el valor agregado de la experiencia de educar, ya que desafía al educador, que está en otra posición y no tiene ese derecho, a desarrollar las estrategias necesarias para que el educando acepte el lugar de sujeto. “Para que haya educación tiene que haber una especie de voluntad de influenciar, provocar, impactar al otro. Una intencionalidad.” (Antelo, 2010, p. 173)

Cabe aclarar que la voluntad de influenciar que todo educador debe tener no implica establecer una relación de propiedad con el educando. Meirieu (1998) lo afirma cuando presenta las condiciones para la educación, siendo la primera de ellas justamente el no convertir la relación pedagógica en un vínculo de posesión, pues no se trata de hacer al otro a imagen y semejanza del educador, sino recibirlo como un ser producto de una historia y capaz de romper drásticamente con ella. La segunda condición, en consonancia también con los planteos anteriores, es tener en cuenta que todo aprendizaje supone una decisión personal del que aprende, el asentimiento. Esa decisión es por la que el sujeto se rebela a lo que le viene dado, a las marcas previas y a su historia, y lo supera. En la tercera exigencia de la educación, el autor hace referencia a la responsabilidad que tiene el agente más allá de que el sujeto tenga la potestad de decir que no a la oferta y tomar su propia decisión; tiene que ver con abrirle la puerta al que llega y otorgarle todos los medios para que ocupe la plaza que se le ofrece. De esta manera, se señala la relevancia de que el docente no confunda el no-poder que tiene sobre el derecho del estudiante a negarse a recibir la plaza de la educación y el poder que sí posee para brindar las posibilidades para que acepte ese ofrecimiento.

El vínculo educativo cobra importancia también en relación al asentimiento, ya que es el educador el responsable para que en el interjuego con el saber, el educando acepte la plaza de la educación y devenga sujeto de la misma; aunque se niegue muchas veces a hacerlo, el docente estará allí para seguir intentándolo.

El agente de la educación

De acuerdo a Núñez (2003), el agente de la educación tiene la responsabilidad de transferir a cada uno de los educandos, los bienes culturales, los contenidos educativos,

como representante del mundo y la generación adulta. La autora plantea que según la posición del agente de la educación con respecto al mundo y a los contenidos culturales, es posible inferir si se le dará lugar al vínculo educativo o no. El docente es quien sostiene el acto pedagógico para que algo de la educación pueda realizarse. Para ello, éste tiene que estar interesado en los contenidos a transmitir, teniendo en cuenta a los estudiantes y sus tiempos (Núñez, 2003a), rescatando la particularidad de cada sujeto, sin brindar respuestas estereotipadas u homogeneizantes (Fazio, 2013).

Tomando las palabras de Alain (1992), Núñez (2003) plantea la relevancia de que el agente le presente al educando dificultades en el trabajo educativo, para que él mismo las pueda resolver y se apropie del proceso de aprendizaje, personalizando la tarea de enseñanza a cada sujeto, regulando las dificultades para que cada uno las pueda ir solucionando con éxito. “No es tan importante qué se transmite, sino que la transmisión de algo difícil se produzca” (Núñez, 2003, p. 33). Esto implica transmitir dificultades pero también posibilidades de resolución. No subestimar al educando con los contenidos que se le presentan, confiando en la capacidad de aprendizaje y resignificación que cada sujeto posee. Para Alain, lo que promoverá el establecimiento del vínculo educativo será, justamente, la transmisión de las dificultades y sus chances de resolución:

El niño necesita el cebo de lo difícil, si se quiere poner en sus manos “su propio aprendizaje”, en vez de adiestrarlo desde afuera. (...) La gran cuestión consiste en dar al niño una elevada idea de su poder, y sostenerla con victorias; pero no es menos importante que dichas victorias sean difíciles y conseguidas sin el socorro ajeno. (Alain, 1992 citado en Núñez, 2003, p. 33).

El brindar al sujeto de la educación la posibilidad de resolver dificultades, no subestimando sus potencialidades y festejando las victorias, como plantea Alain, pone de relieve uno de los componentes más importantes para la constitución del vínculo: la confianza. Núñez (2003b) expresa que lo que se ha dado a llamar autoestima en el ámbito educativo no es sino estima, que en términos de confianza, de apuesta a lo que vendrá, el agente de la educación es capaz de transmitir al educando. Se trata de que los estudiantes puedan sentirse legitimados en su lugar de herederos de los bienes culturales que les están siendo transmitidos. Allí se pone en el tapete la confianza de que ellos harán un buen uso de esos bienes, es decir, los adquirirán y actualizarán, acrecentando así el patrimonio cultural. Construir el vínculo educativo implica “trabajar para que –a partir de la confianza que el agente deposita en el sujeto: en sus posibilidades y su responsabilidad–, se pueda producir un nuevo encuentro del sujeto con el mundo, abriéndose para aquél un lugar nuevo” (Núñez, 2003b, p. 30)

En consonancia con este planteo, Cornú (2002) esboza que la confianza es una apuesta a futuro, un respaldo al otro y una renuncia al poder absoluto, promoviendo la corresponsabilidad. En palabras del autor, la condición para la confianza está relacionada con la convicción que el docente debe poseer de que sus estudiantes podrán aprender.

Núñez (2003b) aboga por que la educación recupere la transmisión como polea social y cultural, pensando alternativas que debatan los destinos supuestamente prefijados. Advierte acerca del peligro que supone para el vínculo educativo que el educador adopte una de las dos posiciones pedagógicas planteadas por Bruckner (2002): la victimización y la infantilización. La primera de ellas tiene que ver con ubicar al sujeto de la educación como víctima, ya sea de su historia personal o de su contexto personal y barrial, anulando así cualquier posibilidad de que surja el acontecimiento, lo nuevo, la sorpresa, en esa relación educativa. De él sólo se espera que cumpla su destino, no depositándose la confianza necesaria para el establecimiento del vínculo y la transmisión. La infantilización es la desresponsabilización que los adultos asumen con respecto a los niños y jóvenes, dejándolos librados a su suerte. Ambas posiciones representan una imposibilidad para la construcción del vínculo educativo, ya que en ellas el adulto no asume su rol como responsable de la transmisión cultural frente a las nuevas generaciones y tampoco confía en ellas como merecedoras y capaces de reactualizar ese legado.

La función central del docente es la transmisión cultural y es su tarea concentrarse en ésta y no focalizar desmedidamente en el sujeto y sus condiciones socio-económicas y personales (Zelmanovich, 2013). En el vínculo con el estudiante, el educador, en palabras de Moyano (2010), debe suponerlo capaz de interesarse, es decir, de aceptar la oferta educativa y el rol de sujeto de la educación; suponer, asimismo, sus posibilidades y potencialidades, aunque desconozca de qué manera las hará trabajar y, además, sostener a lo largo del tiempo aquello que le está ofreciendo, aunque no sepa a ciencia cierta en qué momento el educando se apropiará de esos contenidos.

Frigerio (2003) hace referencia al concepto de maestro ignorante de Rancière (2007), aquel que, mediante una lección emancipadora, brinda las clases partiendo de la posición ética de que educar es un acto político de distribución de herencias. Es aquel capaz de sostener que “es posible interrumpir el cumplimiento de las profecías de fracaso encarnadas en los cuerpos frágiles de los niños de los sectores populares”. (Frigerio, 2003, p. 270). Este tipo de docente, esta posición al educar, nos dice la autora, desafía las profecías de fracaso y plantea la posibilidad, de ver, sentir, pensar, querer, hacer, crear, generando, mediante la oferta, la demanda.

De acuerdo con la concepción psicoanalítica presentada, el agente de la educación también es, primeramente, sujeto, y por lo tanto la relación que entabla con el saber y los educandos no es totalmente autónoma ni espontánea, sino que está relacionada con su

inconsciente (Mejía, Toro, Flórez, Fernández, & Córtes, 2009). Por lo tanto, se pone en juego el deseo del educador y la relación que él mismo establece con los contenidos educativos.

Es así que en el aula, en el Espacio de Tutorías, se encuentran y desencuentran dos sujetos del inconsciente, dos sujetos escindidos, con sus cuerpos y deseos (Martínez & Larrauri, 2009). Esto implica asumir que en el espacio áulico lo que coexisten son cuerpos y por lo tanto la educación es una experiencia inter-corporal particular, exigiendo del docente que centre su tarea, su profesión, en cada uno de los sujetos con los cuales se vincula. Esto es reconocer, en palabras de Cifali (2008), que cada educando es un sujeto “con un nombre, una historia inconsciente, una cierta relación con el saber, una relación transferencial con la escuela y con el docente” (p.153). Para que se produzca la enseñanza, expresa Filloux (2008), deben de coincidir dos deseos: el deseo de enseñar del docente y el deseo de aprender del estudiante. La educación como experiencia inter-corporal envuelve la idea de que el docente ponga en “escena” su cuerpo en pos de encontrar el deseo y la atención de sus estudiantes; “seducirlos por la utilización de la mirada y de la palabra, en el marco de una verdadera escenificación pedagógica” (Filloux, 2008, p. 66).

Martínez y Larrauri (2009) realizan una distinción entre “aulas fortuitas” y “aulas turbulentas”, siendo las primeras aquellas donde los dos deseos, el del educador y el educando, se encuentran, donde el docente logra atrapar el deseo del estudiante; y las segundas, aquellas donde ambos deseos no logran amarrarse y enlazarse, apareciendo diversas resistencias. Puesto que existen tantas aulas como sujetos, el docente oscilará en el trabajo con aulas fortuitas y turbulentas, debiendo sostener esa tensión y buscando siempre atrapar el deseo del educando. Esto, en palabras de los autores, será más probable si educa estableciendo límites claros y moviéndose permanentemente entre la amabilidad y la exigencia, la autoridad y la libertad, y enseñando con y a partir de las fallas (Martínez & Larrauri, 2009).

Tizio (2003) también reafirma y sostiene que la función del agente de la educación es generar el interés del sujeto, aclarando que primeramente quien tiene que estar interesado, es el propio docente. Este deseo de educar o de enseñar del agente, tiene que ver no con la homogeneización sino con la atención en la particularidad de cada sujeto y en la forma en la que admite, reactualiza o impugna la oferta educativa. En conformidad con esto, Núñez (2003b) plantea que cuando el educador pone en juego su deseo de educar, los contenidos educativos se vivifican, despertando el interés de los sujetos. Los obstáculos se mueven y el vínculo educativo se abre a lo imprevisible, al acontecimiento.

En esa búsqueda del consentimiento del sujeto, de lo que se podría llamar captura del deseo del educando, Aromí (2003), tomando las palabras de Herbart (1983), plantea que

los objetos y las ocupaciones interesantes son las que hacen surgir el interés. Entonces lo trascendente es cómo el agente de la educación presenta objetos, tareas, actividades y los saberes para capturar el interés del estudiante y así ligar su deseo.

La disposición del docente al no saber, acerca del sujeto, de sus tiempos de asentimiento, de adquisición, de lo que aprende y aprehende de todo lo que es transmitido, es un requisito fundamental para sostener la tarea de enseñanza y el vínculo educativo. Zelmanovich hace referencia al concepto de docta ignorancia (De Cusa, 1440 citado en Zelmanovich, 2013), planteando que es necesario que el docente esté sumamente consciente de esa ignorancia, de ese no saber acerca de lo que se quiere transmitir y del sujeto de la educación, lo cual le permitirá tener una postura abierta al conocimiento; desligándose de la posición del que todo lo sabe, tanto del conocimiento como del sujeto. El estar al tanto de esta ignorancia y estar dispuesto al no saber, lleva al docente a la permanente renovación del vínculo con la disciplina que imparte y con su cultura, actualizándose, revisando los programas educativos en cada sociedad y en cada momento histórico, adoptando una postura ética necesaria para el trabajo educativo (Moyano, 2010).

Siguiendo los planteos de Diker (2004), una de las condiciones para que la transmisión en la enseñanza se produzca es que el docente se ubique en una posición de autoridad basada no solamente en los saberes técnicos que posee, sino también en la posibilidad de recrear y refundar el saber propio respecto al acto de enseñar. Es así que lo que se transmite, se traspa, no es únicamente el conjunto de saberes en torno a una asignatura o disciplina, sino la relación del docente con el saber. Esto es, la posibilidad de transmitir, o no, la habilitación de actualizar, recrear, resignificar el conocimiento que se traspa al sujeto. Un agente de la educación que transmita una relación con el conocimiento donde éste no es algo prefijado sino algo que puede ser recreado y vivificado más allá del contexto escolar, brindará a los sujetos la confianza para relacionarse con el saber desde un lugar más activo y tendrá mayores posibilidades de que el vínculo educativo se genere.

También en referencia a la autoridad, Medel (2003) esgrime que la autoridad del educador es técnica y epistémica, y que se sustenta tanto en el saber como en el reconocimiento del límite que la transmisión de ese saber posee intrínsecamente. Además, resalta la importancia de que el agente sepa cuándo ejercer esa autoridad y fundamente teóricamente sus elecciones en la tarea de enseñanza, en caso de que sea necesario.

La elección de la profesión docente es un tema significativo a la hora de pensar en el vínculo educativo, ya que, como plantea Antelo (2010), los educadores refieren a la cuestión vincular cuando justifican su opción por la carrera docente, subyaciendo la idea de la transformación de un sujeto al otro, y entre sí, a partir del vínculo. Queda en primer plano que la profesión docente es un oficio que requiere del otro, resaltando la importancia de la dependencia, no solamente la autonomía, en la constitución del vínculo educativo. El

docente depende del otro para ejercer su oficio y el educando depende del educador para la transmisión de los bienes culturales, pero esa dependencia debe ser fugaz, y un camino hacia la autonomía, como lo es el propio vínculo pedagógico.

De acuerdo a Allidière (2004) la elección de esta profesión está relacionada a motivaciones profundas e implica un compromiso psicológico especial. El exponerse a otros de manera constante, puede generar en el docente la reactivación de conflictos de su infancia o adolescencia que permanecen sin resolver (Hameline, 2008). En relación a este punto, el docente siempre está frente a dos jóvenes: al que busca transmitir conocimientos y el que se encuentra dentro de sí mismo (Martínez & Larrauri, 2009). Por lo tanto, el vínculo que el docente tiene con su propia adolescencia, con sus representaciones de él como adolescente, y la relación con sus docentes y pares, tendrá que ver asimismo con la elección de la carrera y el vínculo que establece con sus educandos.

Los contenidos educativos

El tercer elemento, los bienes culturales, el saber, es el que define al vínculo educativo como tal (Núñez, 2003a; Tizio, 2003), estableciendo la asimetría, separando y uniendo a la vez, al sujeto y al agente de la educación. Los contenidos educativos son seleccionados de acuerdo al contexto socio-histórico y son los que asegurarían la entrada del educando a la sociedad, a la cultura, se construyen y están en permanente cambio.

Son los contenidos educativos, el saber, lo que impide que la educación del educando con el educador sea una relación simétrica, que invalidaría la transmisión (Núñez, 2003).

Resalta Núñez (2003b) que la cuestión de los contenidos de la educación no es tangencial ya que muchas veces parecen responder a las lógicas institucionales que los gestionan, buscando el desinterés de los sujetos por la tarea educativa. La autora recuerda a Kant y Herbart, quienes fueron los primeros en advertir acerca de la importancia de los contenidos para posibilitar el encuentro entre el sujeto y el docente y de ambos con la cultura y los tiempos sociales. Pero estos contenidos deben ser renovados, actualizados por el agente de la educación para que faciliten el establecimiento del vínculo educativo.

Meirieu (1998) expresa que el agente de la educación es un “pasador”, pero no de disciplinas o de asignaturas escolares, sino de cultura, señalando que estas disciplinas, los contenidos educativos, no son del orden de lo inmutable o eterno, sino que son construcciones sociales temporales, circunstanciales, y que surgen como resultado de la puja de fuerzas sociales e institucionales. Cuando la sociedad define sus “disciplinas escolares”, establece de forma implícita qué de la cultura considera fundamental transmitir a las generaciones venideras. “Las «disciplinas escolares» representan, en realidad, en su misma textura, en las decisiones sobre contenidos que su delimitación supone, en los

estudiados equilibrios que la institución escolar hace que mantengan unas respecto a otras, unas opciones culturales implícitas” (Meirieu, 1998, p. 135). Señalando esto, el autor aboga por la universalidad de los saberes, ya que una educación que no posea este horizonte excluiría a determinados sujetos de aquello que la propia educación y la sociedad toda, definió como trascendente con anterioridad. Enseñar todo a todos, rescatando la premisa de Comenio (1985), sería la base de toda educación, ya que resignar la enseñanza de determinados temas a determinadas personas se traduce en un proceso de selección y exclusión, como esboza Meirieu.

v) *Ligazón educativa*

Con respecto al concepto de ligazón educativa, es importante resaltar que no se encuentra así definido en la bibliografía consultada sobre la temática. Los textos plantean los términos de “filiación-desafiliación”, “afiliación-deserción”, “vinculación-desvinculación”, aludiendo a los mismos como categorías que definen estados en los que el sujeto se encuentra: adentro o afuera del sistema educativo. Esta visión excluye la dimensión subjetiva, inconsciente y vincular de estos fenómenos, así como los procesos que los envuelven. El concepto de ligazón educativa pretende dar cuenta de la complejidad con que se despliegan estos procesos, partiendo de la concepción del sujeto como sujeto del inconsciente.

Para el desarrollo de este concepto, se parte de la noción de lazo social, considerando a la ligazón educativa como una de las formas de este lazo. Gutiérrez (2012), entiende al lazo como la forma en que se configura el “entre” los sujetos, determinando para éstos tanto posibilidades como límites.

De acuerdo a Sanabria (2007), el acto educativo, en tanto discurso, supone un lazo social a partir de la oferta que realiza el docente de los contenidos educativos y el surgimiento de una demanda, un deseo, una disposición de aprender, por parte del educando. En esa relación entre oferta educativa y disposición de aprender se jugaría la ligazón educativa, como el proceso por el cual se configura una disposición del joven a ocupar la plaza de la educación, permanecer en la institución, en el sistema educativo.

Frigerio y Poggi (1992) hacen referencia al término ligazón, como aquello necesario por lo cual el sujeto permanece ligado, sujetado, a la institución, y representa la relación que el sujeto tiene con ésta. Podría decirse que lo necesario es, entre otros factores, el asentimiento del educando a ocupar el lugar de sujeto de la educación, lo cual redundará en que permanezca sujetado a la institución y al sistema educativo.

Para el presente trabajo de investigación, se define a la ligazón como la forma en la que el lazo social se estructura, se configura, de tal manera que brinda a los sujetos determinadas posibilidades en cuanto a la disposición de aprender. Así, la ligazón educativa es entendida aquí como el proceso en el que la oferta de la educación logró el consentimiento, el asentimiento, del sujeto. Como se resaltó con anterioridad, esto no es posible si el sujeto no es invitado y desafiado por el agente de la educación, el docente, a dar este asentimiento. Esto sucede a través de la confianza depositada en que el sujeto puede interesarse y aprender, colocando el “cebo de lo difícil” al decir de Alain (1992), y ubicando al sujeto en el lugar de heredero de un patrimonio cultural del que puede apropiarse y actualizarlo, para así perpetuarlo y recrearlo. Por lo tanto, la ligazón no es un proceso en el que sólo interviene el educando al aceptar el lugar de sujeto de la educación, sino también el educador, al brindar la oferta educativa y confiar y apostar en y por el estudiante, y los bienes culturales, los contenidos educativos, al ser el eje central de la relación pedagógica, quienes unen y separan a la vez al sujeto con el agente, y mantienen al sujeto ligado y afiliado simbólicamente, a la sociedad y su cultura. Es en el entre-dos educativo, en palabras de Filloux (2008), en la coincidencia de deseos entre docente y estudiante, que se generan los procesos de ligazón, que así como el vínculo, no son del orden de lo estable, sino que son fugaces, únicos a cada sujeto y a cada agente, y a la relación entre ambos, mediada por los contenidos educativos.

El concepto de transmisión (Frigerio, 2004) es relevante en relación a la ligazón, ya que es en sí misma un lazo que implica la filiación del sujeto, la inscripción del mismo en una cadena generacional. “Filiar es incluir, inscribir, anotar, dar lugar, hogar, acogida, nombre, deseos y palabras a ese nuevo que arriba” (Brizuela, Rosales, Wierna, & Páez, 2004, p. 60). Asimismo, Diker (2004) expresa que cuando se activa la transmisión se habilita el lazo social, cuando se genera el traspaso de un mensaje transgeneracional, que llega al destinatario para que éste lo vivifique y actualice. Se puede observar la importancia de este concepto a la hora de generar lazo, ligazón, de filiar simbólica al sujeto a su cultura. Como se planteará posteriormente, este concepto de transmisión está íntimamente conectado con el de transferencia.

Partiendo de la concepción de sujeto como emergente de lazos sociales determinados, a la que el presente trabajo de investigación también suscribe, Zelmanovich (2013) hace referencia a las distintas estrategias que los docentes despliegan para sostener el trabajo educativo con el fin de mantener a los estudiantes atados, ligados, a un lazo con la cultura. Estas estrategias tienen que ver con formas de enseñanza, pero también con determinados discursos que producen vínculos que favorecen o no la inserción del sujeto en un lazo educativo.

En estas estrategias y discursos que se despliegan en el aula, es que los fenómenos transferenciales cobran relevancia, ya que en todo vínculo educativo existe transferencia (Tizio, 2003) y la misma puede beneficiar u obturar la configuración del vínculo educativo y la ligazón del sujeto.

vi) Fenómenos transferenciales

La transferencia

Tizio (2003) reafirma que el vínculo educativo no funciona si no hay transferencia. Ésta se define como aquel proceso mediante el cual el sujeto actualiza deseos inconscientes sobre ciertos objetos, en el marco de determinado tipo de relación analítica (Laplanche & Pontalis, 1971). Si bien Freud comienza a teorizar este fenómeno en el marco de la relación mencionada, también sostiene que los fenómenos transferenciales acontecen en todas las relaciones interhumanas (1917) y lo que se transfiere son modelos de vinculación que se repiten y reactualizan con aquellas personas que ocupan un lugar de autoridad, los docentes, entre ellas (Zelmanovich, 2013).

La transferencia en la educación

En palabras de Cordié (1998), que versa sobre los fenómenos transferenciales en el ámbito educativo, la transferencia podría ser caracterizada como la reactualización de un vínculo inscripto en lo inconsciente, que se genera cuando se reúnen ciertas condiciones. La autora considera que estas condiciones están presentes en el vínculo educativo, entre ellas, la asimetría existente entre los agentes y el efecto-palabra, ya que la palabra en sí misma posee efectos transferenciales. En el mismo texto, Cordié afirma que la contratransferencia surgirá como la respuesta del docente a las manifestaciones afectivas de los estudiantes. Fenómenos transferenciales e identificatorios se dinamizarán entre sí, configurándose múltiples formas del vínculo y de la grupalidad en el aula. En este sentido: “los efectos que puede desencadenar el lazo pedagógico desde la perspectiva que incluye los aspectos que denominamos “identificatorios” y “transferenciales” no son calculables” (Korinfeld, 2013a, p. 109).

Plantea Zelmanovich (2013) que en todas las relaciones personales se transfieren las maneras en que las personas manejaron el conflicto entre pulsión y cultura. En el caso de la relación educativa, se transfieren y actualizan entre el agente y el sujeto de la educación,

los modos en que los sujetos lidiaron con ese malestar, afirmando la autora que “convierte a la transferencia en una herramienta compleja y poderosa a la vez” (2013, p. 140). La investigadora expresa que la transferencia puede convertirse en un obstáculo o en un facilitador para el establecimiento del vínculo educativo.

En referencia al agente de la educación, Andalzúa (2004) plantea que no sólo se reactualizan fantasías y deseos de su historia personal sino también de su formación. Como puede observarse, la historia formativa del agente, cómo y dónde cursó la formación docente, qué expectativas depositó en ella, cuáles fueron los avatares que tuvo que sortear, cobra especial importancia.

Blanchard (1996) plantea el concepto de transferencia didáctica del docente, compuesta por la relación con los alumnos y a su vez por la relación del docente con el saber que éste manifiesta en la situación de enseñanza. Resaltando que, en la relación y en la situación pedagógica, lo más relevante no es lo que el educador sabe, sino aquello que puede hacer con lo que sabe en la atmósfera transferencial que se ha establecido.

Aquello reactualizado a través de los fenómenos transferenciales, le otorga al docente una suerte de poder, desde el cual sus intervenciones serán significativas para el educando. Este poder, denominado por Freud “poder sugestivo de la transferencia” (1917), puede potenciar o desfavorecer las situaciones de aprendizaje (Anzaldúa, 2004), transformándose en un motor o en un obstaculizador. El docente hace uso de estos fenómenos para transmitir los bienes culturales, el saber, los contenidos educativos (Cordié, 1998).

La transferencia se asienta en la suposición del que el otro posee un saber (Martínez & Larrauri, 2009; Zelmanovich, 2013), donde se reactivan algunos procesos psíquicos como son la identificación³, la proyección y la propia transferencia. En el caso del estudiante, éste supone que el otro sabe algo que él desconoce, los contenidos curriculares, los bienes culturales, que le serán transmitidos. En el caso del docente, presume que el educando será capaz de tener un “saber hacer” con esos contenidos. Como plantea Cornú (2004), transmitir un conocimiento implica reconocer al otro como destinatario, como capaz de saber, de desear, de entender y de renovar el conocimiento que se le está transmitiendo, erigiéndolo como sujeto del conocer.

En el vínculo educativo, la transferencia está dirigida a un rasgo del docente, propio o construido, que para un determinado estudiante es signo de un deseo, y esta es la causa que lleva al trabajo educativo, de acuerdo a Tizio (2003). Con la transferencia, la dimensión del deseo, lo inconsciente, entra en juego en la escena educativa. En Sobre la psicología

³ La identificación es definida como el proceso por el cual un sujeto asimila un rasgo, aspecto, propiedad o atributo de otro, transformándose ya sea parcial o totalmente. Así, la personalidad de los sujetos se compone y diferencia a partir de una serie de identificaciones (Laplanche & Pontalis, 1971).

del Colegial, Freud (1914) refiere a la forma en que la personalidad de los maestros se convertía en un “anzuelo” para mantener a los educandos atados al camino de las ciencias. En ese artículo, pone de relieve cómo se juegan aspectos transferenciales, del orden de lo inconsciente, en las relaciones que se establecen entre los estudiantes y sus docentes, transformándose la transferencia en un propulsor del trabajo educativo. Ahora bien, la transferencia también puede devenir en un obstáculo ofreciéndose resistencias a la hora de entablar la relación pedagógica.

Cuando declara que en la relación pedagógica hay transferencia, Freud abre sin duda alguna una brecha, en una escena en las que dos *ego* no harían más que enseñar y aprender, en el seno de una relación estructurada según el esquema conductista de un estímulo y una respuesta: lo que sucede es algo muy diferente que lleva a agarrotamientos y conduce a más allá de un callejón sin salida cuando no se lo escucha (Cifali, 1992, p. 128).

Cabe aclarar que no se plantea que el agente de la educación debe trabajar con la transferencia, sino que es importante que esté advertido de la misma, que la conozca, ya que puede facilitar el trabajo del educador a la hora de transmitir los contenidos educativos y lograr el interés y el asentimiento del sujeto (Cifali, 1992; Fazio, 2013; Kachinovsky, 2013a; Zelmanovich, 2013)

Transferencia y transmisión

Amor de transferencia es una de las nociones que Frigerio (2004) utiliza para caracterizar a la transmisión educativa, señalando que no es posible la transmisión sin transferencia, ya que bajo el lazo transferencial se producen las transmisiones a partir de la enseñanza, pero siempre la trascienden en tanto tienen que ver con lo “no sabido”. Como fue planteado, aquello del sujeto y de la transferencia que tiene que ver con lo enigmático (Tizio, 2003).

Si entre-dos algo se transmite, esto no se dejará atrapar en una noción de contenido. Afirmaremos que si entre-dos algo se transmite, es aquello que resulta de una pedagogía que no reniega de la transferencia. (...) Sostendremos que sin transferencia no hay transmisión y que, con ella, la transmisión alude a algo que desborda el contenido volviéndolo casi una excusa (Frigerio, 2004, p. 15).

La pedagoga resalta la importancia de la transferencia en el vínculo y la posibilidad de la transmisión, señalando que los procesos de transferencia y contra-transferencia son fundantes del ser humano, dado que el sujeto no es sin otro y en relación con otro/s.

En ese juego de relaciones con los otros, el amor de transferencia sostiene la transmisión pero requiere del agente que no se aproveche de lo que la reactualización provoca, absteniéndose de la seducción y siempre teniendo presente que ese amor está dirigido a una persona equivocada. Es decir, el amor de transferencia hace posible que la transmisión se despliegue, actualizando deseos inconscientes en el marco de una equivocación: creer que el otro es alguien que el otro no es. Esta aclaración, desplaza al docente de un lugar de poder absoluto, relativizando su lugar como objeto de amor, ilusión que mantendrá pero a la cual no puede sucumbir.

Es la convicción la que sostiene la transferencia y por lo tanto la transmisión, la convicción del educador de que el mensaje transmitido llegará al destinatario y será transformado, actualizado por él. Es el intento permanente y perseverante por que el otro devenga, en ese encuentro donde la suma de uno más uno nunca es dos, otro diferente, singular, a las marcas previas que trae consigo. (Frigerio, 2004)

Las formas de la transferencia en el ámbito educativo

Zelmanovich (2013) reseña las formas de presentación de la transferencia de acuerdo a la teoría freudiana, resaltando la noción de transferencia como transferencia de sentido, de desplazamiento, ya que es un fenómeno que juega un papel importante en los procesos educativos. La investigadora plantea la relevancia de que los docentes puedan advertir cómo se producen estos desplazamientos en el encuentro diario con los jóvenes estudiantes, dado que esto puede colaborar en el establecimiento o restablecimiento del vínculo educativo con ellos, la creación del lazo, y en la posibilidad de lograr el interés de los jóvenes por la asignatura y los contenidos de la cultura.

La misma autora refiere a otro aspecto de los fenómenos transferenciales, cuando el deseo, que se enmascara en forma de transferencia, se engancha a un rasgo de la persona del educador, ya sea de forma positiva o negativa.

Estas transferencias pueden operar como impedimento pero también pueden ser un pivote para trabajar a condición del deseo del agente de la educación, deseo de que el sujeto pueda interesarse por los diversos bienes culturales que le son presentados y aprenderlos. Al decir de Zelmanovich: "En la transferencia educativa se pone de manifiesto que el interés por aprender ha comenzado a surgir. Cuando se presentan las resistencias a hacerlo bajo diferentes formas (rechazo, apatía, indiferencia), la transferencia se presenta

en su faz negativa.” (pp. 145, 146). Puede observarse, la importancia que tiene la transferencia en las posibilidades de generar el interés de aprender, de ocupar la plaza de la educación como heredero de los bienes culturales, en el sujeto.

Es condición de todo buen educador sostener el amor de transferencia, como soporte de la transmisión (Frigerio, 2004). En palabras de Kachinovsky (2013a) el amor de transferencia “hace posible la diferencia, crea el lugar del alumno e, incluso, del «mejor alumno»”(p.196).

La transferencia también puede manifestarse en forma de repetición, activando el sujeto sus estereotipos en el momento de vincularse con sus pares o posicionarse en el aula, lo cual pueden traducirse como resistencia.

Como puede observarse, la transferencia puede revelarse a través de distintas “máscaras”, mostrándose fenómenos que a veces resultan contradictorios y matizados (Zelmanovich, 2013), siendo lo más relevante comprender que la misma, en caso de no ser advertida, puede resultar en un motor o un obstáculo con consecuencias en los procesos de ligazón y des-ligazón de los estudiantes.

Capítulo V: Diseño metodológico

i) Elección metodológica: el método cualitativo

La presente investigación es un estudio de carácter comprensivo- interpretativo, con una metodología cualitativa.

El método cualitativo permite conocer y estudiar el problema en su contexto o ambiente natural y es adecuado para este tipo de indagación, en la que se pretende caracterizar, interpretar y comprender las características del vínculo educativo que influyen en la ligazón de los jóvenes al sistema educativo formal.

De acuerdo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006) el enfoque cualitativo es pertinente en los estudios con fines interpretativos, dado que pretende encontrar el sentido a los fenómenos, en términos de los significados que las personas les otorguen, sin procurar una generalización probabilística de los resultados. Desde esta perspectiva: “no se intenta generalizar lo particular, tampoco comprobar lo general en lo particular, sino llegar a conclusiones a partir de hechos pequeños pero de «textura densa»” (Krichesky, 2010, p. 24).

La concepción del mundo a la que suscribe este método indica que la realidad y los hechos sociales y educativos se precisan por su carácter subjetivo, interno y personal, por eso la investigación cualitativa asume la relevancia de la experiencia subjetiva de los sujetos en la construcción del mundo que los rodea (Guba & Lincoln, 1982; Krichesky, 2010). Es así que la realidad se concibe de esta manera y el investigador utiliza frases y citas de los participantes del estudio, suministrando evidencias de las diversas perspectivas existentes en torno al fenómeno a indagar (Creswell, 2007).

Flick (2007) define a la investigación cualitativa como aquella que “se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (p. 27) De acuerdo al autor, los rasgos distintivos de esta investigación son:

- La conveniencia de los métodos y las teorías: el problema de investigación es el que determina las decisiones que el investigador toma respecto a los métodos y teorías que utilizará, evaluando que sean los indicados para abordar el problema planteado. Para esto tendrá en cuenta que el problema no es un hecho aislado sino que lo que se indaga son las prácticas e interacciones de los sujetos en su vida diaria. Por lo tanto, son criterios medulares en el método cualitativo que: “los hallazgos se fundamenten en material empírico y que los métodos se hayan seleccionado y aplicado apropiadamente al objeto de estudio” (p. 19).

- Perspectivas de los participantes y su diversidad: la investigación cualitativa muestra la diversidad de visiones de los sujetos acerca del problema, tomando en consideración los significados subjetivos y sociales relacionados con él, describiéndose las interacciones en el contexto y el campo en que el problema se inscribe.
- Capacidad de reflexión del investigador y la investigación: la subjetividad del investigador es tan importante en este método como lo es la de los sujetos participantes. Por lo tanto, el investigador reflexiona acerca de sus acciones, impresiones y sensaciones formando parte del proceso de interpretación.
- Variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa: este método no se basa en un único concepto teórico y metodológico, sino que existen distintos enfoques y métodos que el investigador podrá decidir adoptar.

En el campo educativo, la metodología cualitativa de investigación surge de la necesidad de comprender los problemas educativos desde una perspectiva del actor (EMIC), a partir de la interacción del investigador con los sujetos participantes en el estudio, para captar el significado de las acciones sociales (Abalde Paz & Muñoz Cantero, 1992), como fue mencionado. Esta relación entre el investigador y los sujetos participantes cobra particular preeminencia en esta metodología, ya que en todo estudio de este enfoque convergen diferentes realidades o interpretaciones, la de los investigados, la del investigadores y la que surge de la interrelación entre ambos (Hernández Sampieri et al., 2006). En este sentido, es necesario mantener una constante vigilancia epistemológica, cuyo punto de partida es dar cuenta de la subjetividad del investigador. Asimismo, es importante la reconstrucción del contexto socio-histórico en que los datos son construidos.

En el método cualitativo, el diseño es emergente, abierto y flexible (Vallés Martínez, 2003). El investigador tiene la posibilidad de cambiar los instrumentos de la investigación en el proceso de recolección de datos, agregándose preguntas que enriquezcan la comprensión del problema y las perspectivas de los sujetos participantes y del propio investigador (Creswell, 2007). Siempre y cuando se procure dar cuenta de las dimensiones a indagar.

Partiendo del problema y la pregunta de investigación, la metodología cualitativa es la más adecuada, dado que la forma de comprender cómo y porqué el vínculo educativo contribuye a la permanencia o no del estudiante en el sistema educativo formal, puede abordarse sólo conociendo la perspectiva de los sujetos, comprendiendo las interpretaciones, significados y sentidos que los actores atribuyen a ese vínculo. De acuerdo a la elección metodológica mencionada, el estudio se realizó en uno de los ámbitos donde la relación pedagógica se establece y desarrolla: el centro educativo.

ii) Abordaje

El problema presentado, como fue mencionado en el Capítulo de Fundamentación y antecedentes, no ha sido abordado, específicamente, en nuestro país. Las investigaciones y trabajos académicos realizados acerca de la temática versan sobre otras aristas del fenómeno de la desvinculación y la permanencia, como son las características socio-económicas y culturales de las familias de los jóvenes que se desvinculan, y otros factores referentes a la estructura organizacional educativa, el currículum escolar y su relación con el mundo del trabajo, entre otros.

En el enfoque cualitativo, los datos se construyen a partir de un proceso inductivo, en el que se parte de la exploración y la descripción para luego generar perspectivas teóricas, transitando de lo particular a lo general (Hernández Sampieri et al., 2006). En esta investigación, se realizará un proceso inductivo-deductivo ya que el problema se abordará en un diálogo constante entre los datos que emergen del trabajo de campo y las teorías provenientes del Psicoanálisis y la Educación, buscando interpretar y analizar los datos a la luz de dichas teorías.

En este sentido, como fue expresado, el abordaje psicoanalítico en esta investigación será alterado y alterante (Cifali, 1992 citado en Martínez & Larrauri, 2009), dado que la teoría se verá alterada al ser trasladada al campo educativo desde su campo original, y a su vez será alterante ya que posibilitaría la emergencia de cuestiones inéditas referidas a la presencia de los fenómenos transferenciales, identificatorios, y por tanto inconscientes, que producen efectos en las prácticas educativas.

En el abordaje adoptado para esta investigación se partirá de la concepción de Foucault (1992) quien plantea:

(...) la teoría es siempre local, relativa a un campo pequeño y puede tener su aplicación en otro dominio más o menos lejano. La relación de su aplicación no es nunca de semejanza. (...) La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo (p. 79).

El filósofo incita a construir teorías que sirvan, verdaderas cajas de herramientas, que sean útiles y funcionen, que multipliquen y se multipliquen. De acuerdo a Álvarez Pedrosian (2008) una herramienta es un artefacto para producir otros artefactos. Éstos se re-crean, se re-construyen, se transforman y se abandonan por un tiempo, para ser luego reanudados, en un proceso de producción continua. Según el autor, cada caja de

herramientas está compuesta por diversas coordinaciones, por saltos discontinuos, ambigüedades y contradicciones, para un determinado campo experiencial, que pueden derivar al investigador a nuevos campos para los cuales no contamos con herramientas. Las teorías, siguiendo los planteos de Foucault, son tecnologías aplicadas a estrategias de indagación. “Herramientas para la práctica, tecnologías para las prácticas estratégicas de romper con lo dado, de movilizar el franqueamiento posible hacia otros sentidos y valores” (Álvarez Pedrosian, 2008, p. 125). Esto implica estar dispuesto e intentar agujerar esos muros de las teorías, de los cuales hablan Foucault y Deleuze (1992), a través de la práctica.

Partiendo de esta concepción metodológica y epistemológica, en esta investigación el Psicoanálisis y la Educación serán utilizadas como “pinzas”, como cajas de herramientas, interactuando con los datos en un diálogo permanente, en el que teorías y prácticas son alteradas y alterantes.

iii) La construcción de la Muestra

En esta investigación, se realizó un muestreo intencional, es decir que se seleccionaron a los sujetos participantes de acuerdo a un conjunto de criterios considerados relevantes por el investigador (Marradi, 2007). Este tipo de muestreo, también denominado muestreo a propósito, es no probabilístico, dado que la elección de los integrantes de la muestra se realiza según requisitos determinados por el investigador, los cuales se ajustan a los fines del estudio (León & Montero, 2003), tal como se reseña a continuación.

Para el armado de la muestra, se siguieron las recomendaciones de Mertens (2005, citado en Hernández Sampieri et al., 2006) quien señala comenzar por la identificación de ámbitos propicios, luego de grupos y por último de sujetos.

Tomando en consideración el planteo mencionado los ámbitos seleccionados fueron:

- ✓ Liceos de Ciclo Básico públicos de Montevideo que poseen Tutorías
- ✓ Liceos de Ciclo Básico públicos de Montevideo que no poseen dicho programa.

La elección de los liceos que poseen el Programa de Tutorías tiene que ver con que en estos centros educativos se desarrollan distintas actividades referidas al rol docente, entre otras, con el fin último de retener a los jóvenes más vulnerables en el sistema educativo formal. En estos centros docentes y estudiantes se vinculan en el Espacio de Tutorías además de en el aula.

La selección de estos tipos de centros educativos está determinada por el interés de conocer cómo se desarrolla el vínculo y qué interpretaciones le son otorgadas por los sujetos participantes, por un lado en el Espacio de Tutorías y por otro en el aula. De esta

manera, estos grupos permitirían observar y conocer diferentes miradas e interpretaciones acerca de cómo el vínculo contribuye a la ligazón educativa de los estudiantes al sistema.

En cuanto a los grupos y sujetos, se seleccionaron grupos y sujetos de 2º año, es decir estudiantes que permanecieron por más de un año en el Ciclo Básico y por lo tanto, pueden dar cuenta de cómo el vínculo ha contribuido o no a la ligazón.

En lo referente a los sujetos, la muestra estuvo integrada por:

- ✓ Estudiantes y docentes de un grupo de 2º año de un liceo de Ciclo Básico de Montevideo con Tutorías.
- ✓ Estudiantes y docentes de un grupo de 2º año de un liceo de Ciclo Básico público de Montevideo sin Tutorías.

En esta muestra se minimizan las diferencias, ya que se trata de grupos específicos (2º año) de liceos públicos de Montevideo, ubicados en la misma zona geográfica, y simultáneamente, se maximizan las mismas (liceos con Tutorías y liceos que no poseen este sistema), ampliando el rango de heterogeneidad (Kornblit & Beltramino, 2007), con el objetivo de enriquecer la recolección de los datos.

En palabras de Vallés (2003), mostrar significa tomar decisiones, y para decidir sobre esta muestra se consideraron tres criterios:

- la capacidad operativa de recolección y análisis: el número de casos que el investigador puede manejar de manera realista
- el entendimiento del fenómeno: el número de caso que permitan responder a la pregunta de investigación
- la naturaleza del fenómeno que se pretende estudiar (Hernández Sampieri et al., 2006).

Luego de este proceso de toma de decisiones y siguiendo el criterio de saturación teórica⁴ (Glaser & Strauss, 1967), la **muestra final** quedó constituida por:

Liceo con Tutorías:

- ✓ 4 docentes de las Tutorías de Biología, Ciencias Físicas, Idioma Español/Literatura e Inglés a los que se les realizaron entrevistas en profundidad⁵.
- ✓ 8 estudiantes que asisten al Espacio de Tutorías a los que se les realizaron entrevistas en profundidad.
- ✓ 6 estudiantes que asisten al Espacio quienes participaron en una entrevista grupal.

⁴ De acuerdo a este criterio, se realizan entrevistas hasta cuando los casos que van sumándose ya no aportan información o datos novedosos (Glaser y Strauss, 1967 citado en Marradi, 2007).

⁵ En el Análisis, los docentes entrevistados serán señalados con la letra D y un número del 1 al 4. Los estudiantes serán distinguidos con la letra E y un número del 1 al 8. La entrevista grupal será indicada como E.E.G.L.T. (Entrevista Estudiantes Grupal Liceo Tutorías)

Liceo sin Tutorías:

- ✓ 5 docentes de las asignaturas de Espacio Curricular Abierto/Educación Cívica, Química, Ciencias Físicas, Educación Visual y Plástica, Historia a los que se les efectuaron entrevistas en profundidad⁶.
- ✓ 7 estudiantes a quienes se les realizaron entrevistas en profundidad.
- ✓ 6 estudiantes quienes fueron parte de una entrevista grupal.

iv) Técnicas de recolección

De acuerdo al problema de investigación propuesto, las técnicas elegidas fueron: observación, entrevista en profundidad y entrevista grupal⁷.

La entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad se define como una forma particular de conversación entre dos personas, dirigida y registrada por el investigador con el fin de propiciar la aparición de un discurso continuo y con determinada línea argumental por parte del entrevistado, acerca de un tema de interés, definido en el marco de la investigación (Marradi, 2007). Otros autores (Delgado, 1994), definen la entrevista como un proceso comunicativo a través del cual un investigador extrae información. Esta información se encuentra en el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado, es decir, en su biografía. La entrevista se construye como un discurso principalmente enunciado por el entrevistado, pero comprendiendo las intervenciones del entrevistador, cada uno de ellos con un sentido determinado, relacionados a partir de lo que el autor denomina “contrato comunicativo” y en función de un contexto social.

Marradi (2007) plantea que la entrevista en profundidad se utiliza cuando se busca acceder a la perspectiva de los actores, para conocer cómo ellos descifran sus experiencias en sus propios términos.

Siguiendo las recomendaciones de Vallés (2003), respecto al momento más conveniente para realizar las entrevistas en profundidad, éstas se realizaron en las fases iniciales de la investigación, ya que permiten realizar los primeros acercamientos al tema.

⁶ En el Análisis, los docentes entrevistados serán señalados con la letra D y un número del 5 al 9. Los estudiantes serán distinguidos con la letra E y un número del 9 al 15. La entrevista grupal será indicada como E.E.G.S.T. (Entrevista Estudiantes Grupal Sin Tutorías)

⁷ De acuerdo a los requerimientos éticos vigentes, los participantes de la investigación firmaron Consentimientos informados, los cuales pueden verse en Anexos.

Asimismo, fueron realizadas en las etapas finales del trabajo de campo, con el fin de enriquecer los resultados cualitativos obtenidos hasta ese momento.

Por lo tanto, las entrevistas fueron utilizadas en el primer momento de inmersión en el campo, fase exploratoria, con el objetivo de conocer la opinión de los sujetos participantes acerca de la pregunta de investigación, y en el final del trabajo de campo, combinándola con otras técnicas a continuación presentadas.

En la fase exploratoria, a partir de los objetivos de la investigación e información recogida de ciertos estudios empíricos que han indagado el vínculo educativo en otros contextos (educación media superior, educación universitaria) y en otros países de la región, y de la producción teórica de autores relevantes en el campo educativo⁸, se elaboró, a modo de instrumento, una pauta de preguntas abiertas, con el fin de recoger insumos para la pauta de observación que se realizó en un segundo momento del trabajo de campo. Este tipo de entrevista es denominada entrevista semiestructurada, dado que existe una pauta de preguntas que se van planteando de acuerdo al devenir de la misma (Marradi, 2007). Es así que se elaboraron como instrumentos una pauta de entrevista para los docentes y estudiantes del Liceo con Tutorías y otra para los docentes y estudiantes del Liceo sin Tutorías⁹.

En la fase final de recolección de datos, la pauta de la entrevista se enriqueció con nuevas interrogantes que surgieron en las primeras y en las demás técnicas aplicadas.

La Observación

La Observación implica adentrarse en profundidad a situaciones sociales manteniendo un papel activo y una reflexión permanente; el investigador debe estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones (Hernández Sampieri, et. al., 2006), registrando lo observado para luego analizarlo.

Esta técnica admite diferentes grados de participación del investigador. En el presente trabajo de investigación, las observaciones fueron de participación moderada. En éstas, existe un balance entre participación y observación, facilitando el acceso del investigador al significados que los sujetos le otorgan a su actividad, y admitiéndose la solicitud de aclaraciones por parte del investigador (Vallés Martínez, 2003). El investigador no es un participante más de la situación social, sino que se mantiene su rol de observador.

⁸ Ver Capítulos Fundamentación y Antecedentes, y Marco conceptual

⁹ Ver Pautas de entrevistas en Anexos.

Además, la observación fue estructurada, ya que se contó con una lista de cotejo como instrumento¹⁰. Esta lista fue elaborada de acuerdo a los objetivos de la investigación y se mantuvo abierta, agregándose ítems con los datos recabados de las entrevistas en profundidad realizadas en la primera fase del estudio. Por lo tanto, las observaciones fueron realizadas en un segundo momento del trabajo de campo con el objetivo de conocer el fenómeno (vínculo educativo) mientras éste se desarrolla, en su ámbito natural. En este sentido, la observación complementa la entrevista en profundidad, otorgando a los datos la “validez ecológica” de la que carece la primera (Marradi, 2007).

De esta manera, también se realiza una forma de triangulación (Bericat Alastuey, 1998), la triangulación entre datos provenientes de distintas técnicas (Patton, 1990), teniendo en cuenta las debilidades y fortalezas de cada una de ellas, comparándose y enriqueciéndose los datos obtenidos de ambas, lo cual permite la corroboración o no de los supuestos que surgen en el proceso de recolección y análisis.

Todos los datos recabados de la observación fueron registrados en el diario de trabajo de campo (Taylor & Bogdan, 1990), el cual tiene la función de registrar lo observado a nivel verbal y para-verbal. Se registra no sólo aquello que se plantea en la lista de cotejo, sino todo aquello que se considere significativo en la interacción entre los sujetos participantes. Asimismo, se toma registro de la propia implicación y sus vivencias, afectos y percepciones respecto a la situación en la que se encuentra participando (Callejo Gallego, 2002).

Se realizaron las siguientes observaciones de participación moderada:

Liceo con Tutorías

- ✓ 3 observaciones de las Tutorías de Biología, Inglés e Idioma Español/Literatura (los mismos docentes que fueron entrevistados).

Liceo sin Tutorías

- ✓ 3 observaciones en aula de las asignaturas de Matemáticas, Informática y Espacio Curricular Abierto (en este último caso la docente también fue entrevistada).

Entrevista grupal

La entrevista grupal es definida por algunos autores (Garay Uriarte et al., 2002) como una técnica similar a la entrevista, con la diferencia de que en la entrevista grupal se trata de potenciar y hacer valer la dinámica grupal que se genera en la relación para que emerjan, así, los procesos de construcción conjunta. Este tipo de entrevista es una

¹⁰ Ver Pauta de Observación en Anexos

situación de interrogación desarrollada en un contexto de dinámica grupal que pretende imitar una conversación cotidiana.

Se diferencia de los grupos de discusión o grupos focales porque en la entrevista grupal ya existe una relación entre los participantes. En esta técnica, el entrevistador tiene una participación más directiva y posee como instrumento una pauta de preguntas¹¹ que le permiten guiar el intercambio.

En el marco de la pregunta de investigación planteada, se implementó esta técnica teniendo en cuenta que en la edad de los estudiantes que participan de la muestra, la adolescencia, el grupo de pares cobra particular importancia. Una entrevista grupal puede generar la interacción necesaria para que los jóvenes expresen cómo vivencian ellos la relación con sus docentes y qué sentidos y significados le atribuyen a esta y a los contenidos educativos. Asimismo, como plantea Denzin (1989, citado en Ruiz Olabuénaga, 2007), las entrevistas en grupo pueden ser utilizadas con fines de triangulación, en este caso, como una forma de comparación entre lo que los jóvenes dicen en un ámbito público y lo que éstos expresan en un ámbito privado (entrevistas en profundidad).

Se realizaron dos entrevistas grupales, una en el Liceo con Tutorías, en la que participaron 6 estudiantes que asisten al Espacio de Tutorías, y otra en el Liceo sin Tutorías, a la que asistieron asimismo 6 estudiantes.

v) Sobre el análisis de los datos

Tomando como base las preguntas y objetivos de investigación se elaboraron dimensiones conceptuales, a partir de las cuales se establecieron como instrumentos las pautas de entrevista para docentes y estudiantes, así como para la observación.

Las dimensiones conceptuales que se elaboraron son:

1. Relación del sujeto (docente y estudiante) con los contenidos educativos
2. Relación docente-estudiante y elementos transferenciales.
3. Elección del rol docente-rol de tutor

Cada una de estas dimensiones responde a uno o más de los objetivos específicos planteados. A su vez, del análisis de las entrevistas, y tomando como punto de partida los

¹¹ La misma pauta que se realizó para la entrevista en profundidad con estudiantes del Liceo con Tutorías y del Liceo sin Tutorías se utilizó en la entrevista grupal en cada uno de los centros educativos.

planteos de Glaser y Strauss (1967), surgen categorías, subcategorías y códigos que responden a una dimensión, tratando de dar cuenta del objetivo planteado.

Para este trabajo de investigación, se adopta la siguiente noción de categoría: “soportan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etc.” (Bustingorry, Tapia, Marina, & Mansilla, 2006, p. 123). Así, la categorización permitió organizar la información, agrupándose dentro de cada categoría las expresiones de los entrevistados en torno a determinada temática.

Las subcategorías son las propiedades o conceptos a través de los cuales las categorías pueden ser clarificadas y especificadas (Strauss & Corbin, 2002).

Los códigos, representan a las categorías y son, en esta investigación, palabras que dan cuenta de las categorías y subcategorías que representan (Bustingorry et al., 2006). Se manejarán algunos códigos “in vivo”, es decir que se utilizarán las propias palabras del entrevistado cuando el énfasis en la significación otorgada así lo amerita (Flick, 2007).

Como fue expresado con anterioridad, en el análisis, los datos estarán en un diálogo constante con el Psicoanálisis y la Educación, en un proceso inductivo-deductivo en el que las teorías serán tomadas como cajas de herramientas (Foucault & Deleuze, 1992).

Capítulo VI: Hallazgos de la investigación

En este Capítulo se presentan los datos surgidos a partir de la recolección y la forma en que los mismos se organizaron para el posterior análisis.

Las categorías y subcategorías serán presentadas en las entrevistas con docentes y estudiantes, acompañadas por sus códigos.

I. Entrevistas con los docentes de Tutorías

Las categorías, subcategorías y códigos que emergen de las entrevistas en cada dimensión son:

1. Dimensión: Relación del sujeto (docente y estudiante) con los contenidos educativos

1.1. Categoría: Visión del docente con respecto a la tarea de enseñar

En esta categoría se recogen las expresiones de los docentes acerca de la tarea de enseñanza y al curriculum de la asignatura que dictan, siendo preguntas abiertas que los entrevistados responden de acuerdo a diversas vertientes que se condensan en distintas **subcategorías:**

- a) **"Enganchar al estudiante"**: en esta subcategoría se agrupan las expresiones de los docentes que recalcan la importancia de que los contenidos sean presentados de la manera en que logren el interés del estudiante. La palabra "enganchar" surge con intensidad en las entrevistas de los docentes. Asimismo, es la subcategoría que emerge con más énfasis entre los entrevistados. Dentro de la misma, se hace referencia a la relevancia de relacionar contenidos con la vida cotidiana y las vivencias de los jóvenes, utilizar recursos didácticos diversos, adaptar las estrategias a las posibilidades e intereses del grupo en general y de cada estudiante en particular. También, los docentes expresan la importancia de que el profesor se sienta a gusto con los contenidos y la forma en que los trabaja en el aula, manifestando que el profesor debería "divertirse" mientras dicta la clase. Además, es interesante que una de las entrevistadas expresa que una de las formas de "enganchar" al estudiante es presentarle los contenidos de una forma en que "les resulte difícil".

- b) **Adaptar estrategias a los estudiantes:** los docentes hacen referencia a la importancia de la utilización de recursos didácticos que se adecuen a los intereses y posibilidades de los estudiantes con que trabajan. Se destaca el uso de la tecnología, como proyectores, computadoras y celulares.
- c) **Desactualización:** los entrevistados manifiestan que los contenidos y los libros de texto no están acorde a los intereses de los jóvenes (en cuanto a temáticas que son de particular interés en la adolescencia), como tampoco a su realidad.

2. Dimensión: Relación docente-estudiante y elementos transferenciales.

2.1. **Categoría: Visión sobre los adolescentes**

Esta categoría agrupa las expresiones en las cuales los docentes describen a sus estudiantes y los adolescentes en general, en cuanto a su forma de relacionarse con la institución educativa, los contenidos curriculares, sus pares, los profesores y la sociedad. Las **subcategorías** que emergen son:

- a) **Razones para estudiar:** los entrevistados hacen referencia a los motivos por los cuales los jóvenes asisten al centro educativo: “llegar a algo más”, “por obligación”, incentivo familiar, “ambiciones en la vida”, son códigos que aparecen. Los docentes hacen hincapié en el incentivo de la familia como principal razón para que el joven continúe vinculado al Liceo.
- b) **Diferencias generacionales:** esta subcategoría abarca las expresiones en las cuales los docentes caracterizan a los jóvenes del mundo actual, diferenciándolos de los adolescentes de momentos históricos anteriores, incluido el momento en que ellos mismos fueron adolescentes. Los entrevistados expresan que los adolescentes son “indiferentes”, “distintos a los de antes” y con “poco interés de salir adelante”.
- c) **Vulnerabilidad:** esta subcategoría recoge las expresiones de los entrevistados con respecto a la “vulnerabilidad” en que los estudiantes adolescentes viven. Los códigos que emergen son: “buscan ayuda”, “actitudes poco coherentes”, “abandonados” (por sus referentes familiares), “necesitados de límites”, “carentes de límites”.

2.2. Categoría: Vínculo docente- estudiante

Ésta condensa las distintas facetas que los docentes expresan como constitutivas del vínculo que establecen con los educandos, ordenadas para la investigación en los siguientes **subcategorías**:

- a) **Captar el interés**: la importancia de lograr que el estudiante se relacione con los contenidos de forma atractiva es considerada clave para los docentes en el establecimiento del vínculo. Uno de los entrevistados expresa que el docente es un “actor” en el aula, buscando captar la atención de sus espectadores, los estudiantes.
- b) **Imagen que el docente considera que transmite a los estudiantes**: esta subcategoría recoge los aspectos que los docentes expresan transmitir a los estudiantes, los cuales son de relevancia en la instauración del vínculo: “confianza”, ser justo, límites, humano, “exigencia”, apoyo y contención, son algunos de los códigos que dan cuenta de ello.
- c) **Vínculo y permanencia**: agrupa las expresiones en las cuales los docentes manifiestan la forma en la que el vínculo debería configurarse para contribuir a la permanencia del estudiante en el sistema educativo. Los códigos que emergen son: asimetría, docente centrado en enseñar, generar un buen clima, “incentivar”, “no menospreciar”, “lograr el interés”, “transparencia”, “relación humana”, “trabajar desde el cariño”, “dejarse cuestionar”.

3. Dimensión: Elección del rol docente-rol de tutor

3.1. Categoría: Elección por la profesión docente.

Refiere a los motivos por los cuales los docentes esgrimen haber realizado la carrera docente. Los mismos se agrupan en las siguientes **subcategorías**:

- a) **Trabajar con adolescentes**: el motivo es el interés de los docentes por trabajar con jóvenes. Los códigos emergentes son: “cargan de energía”, “ver la evolución”.

- b) **Identificación con un docente del trayecto educativo:** los entrevistados expresan que la elección por la profesión está relacionada con la experiencia propia con un docente de su formación, que funcionó como referente en su momento
- c) **Enseñar:** esta subcategoría agrupa las expresiones que los entrevistados vierten acerca la elección de la profesión por el placer que les genera “enseñar” y “formar personas”.

3.2. Categoría: Elección por el rol de Tutor.

Esta categoría agrupa las expresiones de los docentes en referencia al motivo por el cual decidieron ejercer el rol de Tutor. Los motivos, debido a su diversidad, no pueden agruparse en subcategorías. Los códigos que los caracterizan son: “necesidad del centro educativo”, “conocer la experiencia”, “ayudar al estudiante”, “por necesidad”, “interés del estudiante”, dificultad de la asignatura.

3.3. Categoría: Visión con respecto al Espacio de Tutorías

Se recogen las expresiones de los entrevistados en torno al Espacio de Tutorías y lo que éste implica para el docente Tutor en relación a los contenidos educativos y a los estudiantes. Asimismo, la forma en que los docentes caracterizan a los educandos que asisten al espacio. Las **subcategorías** que emergen son:

- a) **Falta de preparación de los docentes:** los entrevistados plantean no estar capacitados para un rol que consideran trasciende la tarea del docente, para la cual se los forma “sólo para enseñar la asignatura”, y no para “hacer de psicólogos”. Además, hacen referencia al cansancio que implica para el profesor el adaptarse a los diferentes niveles de los estudiantes que asisten a la Tutoría, lo que los obliga a transformarse en un “maestro orquesta”.
- b) **Estudiantes que asisten a las Tutorías:** los docentes caracterizan a los estudiantes que asisten a las tutorías de manera diversa, ya sea con atributos de cierta carencia o dificultad que traen al espacio: “vienen cuando están ahorcados”, “tienen fallas en la adquisición previa”, y también con frases y palabras que hablan de sus potencialidades como: “responden”, “se nota la evolución”, “todo estudiante sabe algo”. Asimismo, los entrevistados hacen referencia a que el estudiante que asiste a la

tutoría “no es el estudiante de aula”, haciendo referencia a estas carencias o fallas previas que mencionan.

- c) **Diferencias en el vínculo:** condensa las expresiones acerca de las diferencias que los docentes consideran existen en el vínculo que se establece con el estudiante en el Espacio de Tutorías y en el aula. Caracterizan el vínculo en las Tutorías con expresiones como: “centrado en el estudiante”, “confianza”, “relación cordial”, “cercanía”, “relación humana”, “atención personalizada”. Todas estas hacen referencia a la cercanía con el estudiante que se establece en el espacio, dado la cantidad reducida de asistentes, lo cual permite que el docente pueda centrarse en sus particularidades y atenderlo de forma personal.
- d) **Desarrollo de habilidades emocionales:** los profesores plantean que en el Espacio de Tutorías se desarrollan habilidades transversales que trascienden el ámbito educativo: “sociabilidad”, “confianza en sí mismos”.

3.4. Categoría: Vivencias acerca de la profesión docente.

Esta categoría recoge las expresiones de los entrevistados en cuanto sus vivencias en el ejercicio del rol docente. Se observan frases que oscilan desde la gratificación a la inconformidad, las cuales se agrupan en las siguientes **subcategorías**:

- a) **Gratificación:** los docentes expresan sentirse gratificados debido a que se sienten “útiles” y “disfrutar” por estar “colaborando con el futuro”, “aportando a la vida de los adolescentes”, “formando personas”. Asimismo, pueden observar la “evolución” y el “interés” del estudiante, lo cual también los gratifica.
- b) **Desvalorización:** los códigos que se agrupan tienen que con el malestar de los docentes con respecto a la profesión, el cual convive con el disfrute y la gratificación antes mencionados: “tarea desvalorada”, “quejas”, “mala remuneración”, “falta de reconocimiento”.

II. Entrevistas con los docentes de Liceo sin Tutorías

La mayoría de las categorías presentadas en las entrevistas con los docentes del Liceo con Tutorías se repiten en estas entrevistas, emergiendo otras diferentes las cuales serán explicitadas al momento de su descripción.

Las categorías, subcategorías y códigos que emergen de las entrevistas en cada dimensión son:

1. Dimensión: Relación del sujeto (docente y estudiante) con los contenidos educativos

1.1. Categoría: Visión del docente con respecto a tarea de enseñanza

Las expresiones de los docentes se condensan en tres **subcategorías**:

- a) **“Enganchar al estudiante”**: al igual que en las entrevistas con docentes del Espacio de Tutorías, esta categoría es la que emerge con más acentuación entre los docentes del Liceo sin Tutorías. Se hace referencia a la relevancia de relacionar los contenidos curriculares con la vida cotidiana y de las estrategias de trabajo subgrupales y de interacción para lograr el interés de los educandos: “debates”, “trabajos en grupo”, actividades lúdicas, son los códigos de la subcategoría. Asimismo, plantean la relevancia de trabajar los contenidos educativos, adaptándolos, y teniendo en cuenta las particularidades del grupo y de los educandos, como otra forma de “enganchar al estudiante”.
- b) **Necesidad de repensar el curriculum**: los entrevistados manifiestan que los contenidos educativos no son adecuados dado la “escasa cantidad de horas de la asignatura”, el “sistema de pruebas”, la “rigidez de la propuesta”, haciéndose necesario “debatir los contenidos”. Asimismo, expresan que la propuesta del Consejo de Educación Técnico Profesional es más variada y “mejor”. Además, consideran que existe una cierta “contradicción” entre los contenidos educativos del Ciclo básico y el Bachillerato, generándose rupturas en la continuidad en cuanto a los niveles de exigencia del curriculum y de los docentes respecto al rendimiento de los estudiantes.

2. Dimensión: Relación docente-estudiante y elementos transferenciales

2.1. Categoría: Visión sobre los adolescentes

Surgen diversas **subcategorías** que abarcan cómo los docentes caracterizan a los adolescentes y a sus estudiantes, la relación con el Liceo y el estudio en general, así como las diferencias generacionales que éstos perciben.

- a) **Razones para estudiar:** varios códigos que aparecen en las entrevistas mencionadas anteriormente se repiten: el incentivo familiar aparece como la razón más mencionada por los docentes, relacionada con la “obligación” también aludida por los demás profesores. Sin embargo, surgen con más hincapié en estas entrevistas razones que tienen que ver con “interés” del estudiante y el esfuerzo de éste para la “superación” de obstáculos del entorno.

- b) **Diferencias generacionales:** esta subcategoría emerge con mucho énfasis en las entrevistas. Los docentes plantean que los adolescentes de hoy son diferentes a los jóvenes de otras épocas, a ellos mismos cuando fueron adolescentes. Estas diferencias se expresan en dos grandes vertientes. Por un lado, aparecen los códigos relacionados a la falta de interés y compromiso de los adolescentes actuales: “perdieron la noción de colectivo”, “falta de rebeldía”, “mínimo esfuerzo”, “no les importa nada”, así como la diferencia con respecto a la relevancia de la figura del profesor. Por otro lado, surgen códigos que hacen referencia a la “presión” que el mundo actual les impone, el hecho de que los adolescentes de hoy “proponen” a pesar de que el adulto lo “desacredita”. Pueden observarse una doble mirada, que coexiste en varios entrevistados, con respecto al adolescente: la de un sujeto pasivo, sin intereses y sin compromiso social, y la de un sujeto con propuestas pero capturado por la realidad del mundo actual, en el que los adultos no le dan la importancia y el lugar que necesitan y merecen.

- c) **Relación con el estudio:** los docentes caracterizan a los adolescentes describiendo la relación que éstos establecen con el sistema educativo, los contenidos curriculares, la institución y la tarea de estudiar. Los códigos que emergen son: “son un desafío para el sistema educativo”, “no aprenden”, “falta de apoyo familiar”, “atienden pero les va mal”, “hacen poquito”, superan dificultades físicas y familiares, interés, “quieren superarse”. Puede observarse aquí también cómo los docentes describen la relación de los adolescentes con el estudio con expresiones que se oscilan entre dos posiciones:

la indiferencia-desinterés, por un lado, y el interés-esfuerzo, por el otro. Surge el planteo de que el sistema educativo debería plantearse qué tipo de estudiante es el que está recibiendo hoy en día.

- d) **Razones de desvinculación:** esta subcategoría emerge en las entrevistas de los docentes del Liceo sin Tutorías, los cuales al describir a los adolescentes y a los estudiantes, también esbozan las razones por las cuales consideran se desvinculan del sistema educativo. Los códigos son: “embarazo”, “dificultades en un área particular”, “problemas familiares”, falta de incentivo familiar. Los motivos planteados por los docentes son mayoritariamente de índole extra-institucional, extra-escolar, relacionados con dificultades en el ámbito familiar o acontecimientos vitales.

2.2. Categoría: Vínculo docente- estudiante

- a) **Captar el interés:** los entrevistados también hacen referencia a la importancia de lograr que el estudiante se interese por los temas trabajados en clase como una de las maneras de establecer un buen vínculo. Los códigos que surgen son: “docente como actor secundario”, “dejar las ganas de”, “enseñar como base para tomar decisiones”.
- b) **Apostar a las potencialidades del estudiante:** esta subcategoría recoge las expresiones acerca de la importancia de confiar en el estudiante y sus potencialidades, a la hora de aprender y de relacionarse con el docente y sus pares, con la finalidad de establecer la relación pedagógica. Los códigos que surgen son: dar oportunidades, permitir la toma de decisiones, apostar a las posibilidades del estudiante.
- c) **Transmisión de habilidades:** los entrevistados hacen referencia a la transmisión de contenidos no meramente curriculares, relacionados con habilidades y actitudes que trascienden el ámbito educativo. Los códigos que de la categoría son: participación, ciudadanía, “protagonistas de su propia historia”, autoestima, respeto, “proceso de transformación”.
- d) **Imagen que el docente considera que transmite a los estudiantes:** los códigos que ejemplifican la imagen que los docentes consideran transmiten a sus estudiantes son: autoridad, “canchero”, dedicación, “brecha generacional”.

- e) **Vínculo y permanencia:** varios de los códigos mencionados en las entrevistas con docentes del Programa de Tutorías se repiten entre estos profesores: respeto, afecto, capacidad de escucha, asimetría, límites, confianza, contención y atención, docente centrado en enseñar, conocimiento como construcción conjunta, “ambiente con cariño”. Asimismo, emergen con énfasis nuevos códigos: “coherencia” y capacidad de negociación con el estudiante.

3. Dimensión: Elección del rol docente-rol de tutor

3.1. **Categoría: Elección por la profesión docente.**

Las subcategorías construidas son:

- a) **Enseñar:** al igual que en las entrevistas de los docentes del centro educativo con Tutorías, los entrevistados esgrimen el placer que encuentran en la tarea de enseñanza como una de las razones de la elección por la formación y el ejercicio del rol docente: “vocación”, “placer personal”, son los códigos de esta subcategoría.
- b) **Identificación con un docente del trayecto educativo:** los entrevistados mencionan a un docente de la educación media o superior con el que se identificaron a la hora de definir la profesión docente. Los códigos que emergen son: “marcas”, “influencia”.
- c) **“Cambiar el mundo”:** en esta subcategoría, que emerge por primera vez en las entrevistas con estos docentes, los entrevistados hacen referencia a la elección de la profesión docente como una forma de contribuir con el presente y el futuro del país. Los códigos son: “cambiar el mundo”, “aportar un granito de arena”, “dejar marcas”, “veta social” de la función.

3.2. **Categoría: Vivencias acerca de la profesión docente.**

- a) **Gratificación:** los docentes expresan sentirse recompensados en el ejercicio de la tarea, dado el placer y entusiasmo que les provoca el “interés”, “evolución” y retribución del estudiante, así como la posibilidad que la profesión les brinda de “formar personas”.

- b) **Desvalorización:** esta subcategoría también emerge en las entrevistas con estos docentes, compuesta por códigos como: mala remuneración, “peripecia”, falta de apoyo de políticas sociales, decepción.

III. Entrevistas con los estudiantes de Tutorías

Las categorías, subcategorías y códigos que emergen de las entrevistas en cada dimensión son:

1. Dimensión: Relación del sujeto (docente y estudiante) con los contenidos educativos

1.1. Categoría: Razones para estudiar

La misma recoge las expresiones de los estudiantes acerca de por qué se encuentran estudiando, esbozándose una primera mirada acerca de la forma en que se relacionan con los saberes. La **subcategoría** que emerge es:

- a) **Trabajo e independencia:** los estudiantes expresan el estudiar les permitirá acceder a un trabajo y ser independientes en un futuro. Los códigos que surgen son: trabajo, futuro, “no estar dominado por alguien superior”, “ser alguien”. Este último es uno de las que emerge con más énfasis entre los jóvenes.

1.2. Categoría: Razones para asistir a las Tutorías

Esta subcategoría organiza los distintos motivos por los cuales estudiantes expresan asistir al Espacio de Tutorías. La diversidad de motivos es amplia por lo cual no es posible establecer subcategorías. Los códigos de la subcategoría son: derivación, portunidad, atención personalizada, repasar, diferencias en clima Tutorías- clima aula. Los estudiantes hacen hincapié en que el tamaño reducido del grupo de Tutorías le permite al docente la posibilidad de “explicar bien”.

1.3. Categoría: Perspectivas con respecto a los contenidos curriculares.

Esta categoría hace referencia a cómo los entrevistados caracterizan, definen, los contenidos educativos. Así como en la categoría anterior, no emergen subcategorías, sino varios códigos que dan cuenta de la diversidad de visiones con respecto a los saberes. Los estudiantes entrevistados expresan que los contenidos le permitirán obtener interés general, “ayudar a otros” y comprender la realidad actual. Asimismo, aparecen códigos relacionados a que los saberes les permitirán “ser mejores personas”.

1.4. Categoría: Concepciones acerca de enseñar

Agrupar las expresiones de los estudiantes en las que describen la acción de enseñar. Emerge una única **subcategoría**:

- a) **Transmitir conocimientos**: todos los entrevistados manifiestan que la tarea fundamental de enseñar es la transmisión de conocimientos.

1.5. Categoría: Concepciones acerca de aprender

Organizar las expresiones de los entrevistados acerca de aprender en diferentes códigos: resolución de problemas, profundización de un tema, conocimiento nuevo y “algo que sabías pero no sabías”. Es interesante este último código in vivo, ya que los estudiantes plantean que aprender se relaciona con un conocimiento existente que se descubre, revela, en la interacción con el docente.

2. Dimensión: Relación docente-estudiante y elementos transferenciales.

2.1. Categoría: Prácticas de enseñanza.

En esta categoría se congregan las expresiones en que los estudiantes describen las prácticas de enseñanza llevadas a cabo por los docentes y su relación con el vínculo que se genera entre el profesor, el alumno y las tareas de enseñanza y aprendizaje. Se observan que lo hacen ubicándolas básicamente en dos perspectivas (buenas prácticas y prácticas consideradas negativas) que se condensan en las **subcategorías** presentadas.

- a) **Prácticas docentes consideradas negativas:** se describen atributos de las prácticas que los estudiantes consideran no favorecen el establecimiento del vínculo y el aprendizaje. Los códigos que surgen son: falta de empatía, “no poner límites”, no explicar, “no recuerdan que fueron adolescentes”, “no dar la oportunidad”, falta de reconocimiento, “llevar los problemas personales a la clase”, ser injusto, desinterés, falta de autoridad, mal humor, estrategias didácticas repetitivas.
- b) **Prácticas docentes consideradas positivas:** los entrevistados caracterizan las buenas prácticas docentes, aquellas que les habilitan el aprendizaje y la vinculación con el profesor. Se observa que muchos de los códigos que emergen son la contraposición de los surgidos en la subcategoría anterior: empatía, límites, explicar bien, brindar oportunidades, ser justo, lograr el interés en la asignatura, atención, contención, transmisión de conocimientos no curriculares, autoridad, “paciencia”, buen humor, utilización de estrategias y recursos diversos, adaptación a los estudiantes y el grupo.

2.2. Categoría: Diferencias entre el Tutor y el docente de aula

Agrupa las manifestaciones de los estudiantes acerca de cómo diferencian el vínculo que se genera con el profesor dentro del aula y con el Tutor dentro del Espacio de Tutorías. Los entrevistados diferencian uno de otro describiendo lo que sucede en las Tutorías, con los siguientes códigos: atención, contención, ambiente familiar, centrado en el estudiante, clima tranquilo, aprendizaje vs. “memorización”.

IV. Entrevistas con los estudiantes del Liceo sin Tutorías

Varias categorías y subcategorías se repiten de las ya mencionadas en las entrevistas con los estudiantes el Liceo con Tutorías, surgiendo otras nuevas.

1. Dimensión: Relación del sujeto (sujeto y estudiante) con los contenidos educativos

1.1. Categoría: Razones para estudiar

Las subcategorías que se elaboraron son:

- a) **Trabajo e independencia:** los estudiantes hacen referencia a la importancia de estudiar para poseer independencia, trabajo, “un futuro”, y “ser alguien”.

- b) **Beneficios en el futuro:** los entrevistados plantean que uno de los motivos para estudiar son los beneficios que la formación le reportará en el futuro. Los códigos son: “tener una profesión, “pasar el portón”.

- c) **Incentivo familiar:** los estudiantes esgrimen que una de las razones por las cuales estudian es la incitación que reciben de parte de sus referentes adultos, principalmente en referencia a que estudios les permitirán acceder a una vida mejor a la que ellos tuvieron. Los códigos que representan la subcategoría son: independencia económica, emancipación, “vida mejor”.

1.2. Categoría: Perspectivas con respecto a los contenidos curriculares.

- a) **Utilidad en el futuro:** los entrevistados los caracterizan de acuerdo a la funcionalidad que las asignaturas y los contenidos tendrán en el futuro, por un lado en lo que tiene que ver con el acceso a los estudios post-secundarios y por otro, con el ingreso al mundo del trabajo. Los códigos son: estudios terciarios y mundo del trabajo.

1.3. Categoría: Concepciones acerca de enseñar

- a) **Transmitir conocimientos:** los entrevistados manifiestan que enseñar tiene que ver con “transmitir conocimientos”, siendo esto un proceso bidireccional. Es decir, los estudiantes expresan que ellos también pueden enseñarles a los docentes y a los adultos referentes de su entorno.

- b) **Ayudar/Apojar:** esta subcategoría, que emerge por primera vez en estas entrevistas, agrupa las expresiones de los estudiantes en las cuales definen la tarea de enseñar como la ayuda que el docente le brinda a otro/s. Se hace referencia a la ayuda en torno a comprender “lo que quieren ser de grandes”, “algo que no entendés”; así como a “apoyar a alguien que lo necesita”.

1.4. Categoría: Concepciones acerca de aprender

La diversidad de expresiones de los entrevistados se representan en los siguientes códigos: utilidad para la vida, utilidad en la vida cotidiana, resolución de problemas, recibir conocimientos.

2. Dimensión: Relación del estudiante con el docente y elementos transferenciales.

2.1. Categoría: Prácticas de enseñanza

- a) **Prácticas docentes consideradas negativas:** los códigos que representan la subcategoría son: falta de reconocimiento en el estudiante, falta de autoridad, mal humor, “no explican”, estrategias didácticas repetitivas, ser injusto, no mantener la coherencia, discriminar, “no tienen en cuenta la opinión del alumno”. Se observa que se repiten la mayoría de los códigos de las entrevistas con los estudiantes del Espacio de Tutorías.

- b) **Prácticas docentes consideradas positivas:** los códigos son: interés y apuesta en el estudiante, límites, buen humor, “explicar bien”, utilización de recursos diversos, valoración de proceso, contención, “paciencia”, “enseñar a todos por igual”, transmisión de conocimientos no curriculares. Así como en la subcategoría anterior, la mayoría de los códigos son compartidos con las entrevistas de estudiantes que asisten a Tutorías.

2.2. Categoría: Vínculo y permanencia

Congrega las características que, según los estudiantes, el vínculo debería tener para contribuir a su permanencia en el sistema educativo. Los códigos que surgen son: “respeto mutuo”, “rescatar lo positivo”, cercanía, contención, atención, apoyo.

Capítulo VII: Análisis

En este capítulo se articularán los hallazgos de la investigación con las nociones presentadas en el Marco conceptual y otras nuevas que puedan surgir de los datos obtenidos.

En la estrategia de análisis, se retomarán los objetivos planteados y se articularán e interrelacionarán las categorías y subcategorías emergentes en las entrevistas con docentes del Liceo con Tutorías, del Liceo sin Tutorías y también de los estudiantes de ambos Liceos, en torno a los mismos. Partiendo de que el vínculo educativo y la ligazón se establece en ese “entre” los diferentes actores: estudiantes, docentes y saber, es que se plantea dicha estrategia analítica, en la que interrelaciona lo que emerge de las voces de los distintos protagonistas de la relación pedagógica. De esta manera, se intentará responder las preguntas de investigación tomando en cuenta y articulando las diversas aristas que surgen en las categorías y subcategorías creadas para el análisis.

Objetivo 1

Explorar y analizar las diferentes formas en que el docente se relaciona con los contenidos educativos y los presenta a los educandos.

En el siguiente apartado, se tomará la Categoría: Visión de los docentes con respecto a la tarea de enseñanza, como eje de análisis para conocer las formas en que el docente se vincula y transmite el saber.

Capturar el deseo

Al plantear sus opiniones respecto al currículum y la tarea de enseñanza, los docentes resaltan la importancia de lograr captar la atención del estudiante, intentando vincular los contenidos con vivencias y cuestiones de la vida cotidiana de los jóvenes. Es relevante que los entrevistados hacen referencia a que la forma a través de la cual ellos se relacionan con los contenidos educativos, incide en si éstos lograrán o no la atención de los educandos.

(...) básicamente lo que me divierte a mí, yo no puedo aburrirme, porque ya si yo estoy aburrida ahí está complicada la cosa, yo veo cuando mi entorno no me

sigue y si mi entorno no me sigue, yo me aburro porque es hablando a la pared y ahí empiezo a inventar y algo sale. (D. 1)

Se puede observar cómo la docente plantea la importancia de que ella misma se divierta, se sienta atraída por los contenidos, mientras dicta la clase, haciendo, a su vez, una especie de “vigilancia” sobre cómo la transmisión de los conocimientos repercute en los jóvenes. Esto es coincidente con lo planteado en el marco conceptual, acerca de que el deseo del docente tiene que vincularse con el del estudiante para que la relación se establezca y se atraiga el interés y la atención (Tizio, 2003).

Aromí (2003) parafraseando a Herbart (1983), expresa que son los objetos y las ocupaciones las cuales generan el interés, esgrimiendo la autora que no es tan importante la personalidad del educador, si es “rutilante” o no, sino que este procure que los objetos, actividades y saberes que prepone al educando puedan “capturar su atención y de esta manera ligar su libido”. (Aromí, 2003, p. 132). Como plantea Filloux: “En el campo pedagógico, ser «maestro» es más que ejercer una habilidad, es dominar, marcar, regir el deseo del otro alumno, capturarlo” (Filloux, 2001, p. 37).

Para que esto suceda, el propio docente tiene que estar interesado en los contenidos que transmite, ligando también su libido, generando en el sujeto de la educación la misma pasión que los saberes despiertan en él. En consonancia, Núñez (2003) asegura que cuando el docente pone en juego su deseo, los contenidos se actualizan y se ofrecen al educando para que el mismo los vivifique, captando su atención, su deseo.

Con este objetivo, se puede observar que los docentes utilizan diversas estrategias para capturar el deseo del estudiante y el propio. El trabajo en grupos, la modalidad de debate y el uso de las nuevas tecnologías son las más mencionadas por los entrevistados, como lo plantea la profesora citada a continuación:

Primero, trato de engancharlos a través de las preguntas, los interrogo a ver qué creen acerca de, lluvia de ideas, también se enganchan. Me aburre mucho, yo veo que los aburre, si te parás y hablás. Ciertamente, si te parás y hablás, aburre mucho, aunque a veces no podés dejar de hacerlo. (...) Después, me interesa mucho el trabajo en grupos, construcción de ellos y después una puesta en común. El debate también me gusta, pero a veces caes también en la opinología, y eso no está bueno. Pero el debate es una muy buena herramienta. (D.9).

La docente, al igual que la anteriormente aludida, menciona que aquello que a ella la “aburre” genera igual impacto en sus estudiantes, trabajando con diferentes técnicas que le

permiten establecer un diálogo con los educandos, ligando ambos deseos, el suyo y el de los estudiantes, en torno a un contenido educativo.

Otros docentes expresan, acerca de la importancia del uso de recursos para “enganchar al estudiante”:

Yo cuando los agarro no quieren nada, son muy pocos los que en la clase leen, pero ahí está la habilidad de uno de saberlos enganchar, tenés que mostrar un abanico de cosas y con algo los vas a enganchar. Ahora, cuando dimos Criollismo, por ejemplo, trabajamos canciones, películas, trabajamos cuentos de Juceca, nos disfrazamos, entonces claro, al final los enganchás, al final saben de qué estás hablando. (D.1)

(...) generalmente traigo la computadora, en este caso me la había olvidado, porque traía muchas cosas y le mostré en el celular, es más fácil ciertas cosas explicarlas por ahí que en el pizarrón y más con el tema de la tecnología ahora ha mejorado mucho y más que ellos están acostumbrados a eso. (D.2).

Articulando con la perspectiva de los otros actores del vínculo educativo, los estudiantes también plantean que es fundamental que los docentes trabajen los contenidos con diversidad de estrategias y con la utilización de recursos:

(...) él también había preguntado si por la computadora, eso es bueno lo que dice, es re bueno el profesor, porque preguntó si por el tema de la computadora podíamos aprender más Inglés. Eso está bueno, que se preocupe a ver cómo podemos aprender nosotros, no que agarre el libro, y trae eso y ya está. Si no variar y variar un poco está bueno, ves de diferente punto de vista lo mismo, pero capaz te das cuenta de que “esto lo vi, ah mirá” (...) (E. E.G. S.T.).

Los estudiantes entrevistados valoran que el docente los interroge acerca de cuál sería la mejor manera de desplegar los contenidos, valorando su opinión y buscando el interés, capturando la libido de los estudiantes con las nuevas tecnologías de la información, con las cuales los educandos se sienten cercanos.

Transmisión de “lo difícil”

Una entrevistada, resalta que otra de las formas para lograr cautivar el deseo del estudiante es plantear los contenidos de una manera particular, en sus palabras:

(...) yo trato de que sea así, de que a ellos les parezca súper difícil y que lo tengan un rato ¿entendés?, y que lo discutan con sus compañeros o que lo discutan en equipo para... y bueno, de ahí que no lo sacan. Entonces, eso yo después se los explico, que no hay que quedarse sólo con lo que aparentemente dice el ejercicio, que hay que ir más allá ¿verdad? y generalmente relacionarlo con lo que estás dando, porque no vas a preguntar de un tema y estás dando otro y que además todo es una cadena ¿no? (...) (E.3)

Aquí se expone la importancia de presentarles dificultades en el trabajo educativo a los estudiantes (Núñez, 2003a), a lo cual ya se hizo referencia en el marco conceptual. Se observa que la entrevistada intenta captar la atención de los estudiantes utilizando el “cebo de lo difícil” (Alain, 1992, citado en Núñez, 2003a), y colocando a los educandos como protagonistas del proceso de aprendizaje, entregándoles la posibilidad de que resuelvan ellos mismos el problema planteado. Al decir de Núñez (Núñez, 2003a) “lo que va a producir algo en términos de vínculo educativo, tiene que ver con las dificultades y sus posibilidades de resolución” (p. 34). Es importante que el educando sienta que puede resolver estas dificultades por sí mismo, el docente debería funcionar como un sostén en el proceso, acompañando al estudiante y mostrándole cómo los conocimientos adquiridos se relacionan entre sí, como asimismo lo expresa la entrevistada, esto implica no solamente la transmisión de “lo difícil” sino también la transmisión de las posibilidades de resolución.

La transferencia a la hora de capturar el deseo

Los docentes también resaltan la importancia de que los estudiantes se sientan identificados con los contenidos, consiguiendo así la atención. En palabras de una de las entrevistadas, en referencia al trabajo con cuentos y su vinculación con la crónica denominada roja:

Mucho de eso, mucho porque es como yo te digo, hay que tener en cuenta lo que traen y lo que ellos viven, entonces hay que tratar de unir lo protocolar, o lo que marca el programa, con algo con lo que se sientan identificados, porque si no, no van a agarrar nada el texto. Te pongo un ejemplo, leemos un cuento de Quiroga, pero después ese cuento lo convertimos en una crónica roja, les encantó, no había quien te dijera que no, porque...porque llegan a la casa prenden la tele y el informativo...es lo primero...lo único que pasa. Entonces ellos se sienten tan identificados con eso que no les cuesta para nada, entonces ahí entran a leer mejor el texto, como yo les digo, “tiene que salirse del texto esa crónica y eso tiene que verse”, entonces ellos empiezan a manejar cosas que ellos conocen muy bien con algo que recién conocieron, y después imágenes, música, todo vale. (D.1).

Como fue mencionado en el marco conceptual, la transferencia de sentido, tiene un papel preponderante en los procesos educativos, ya que su manejo habilitaría el abordaje del problema del interés-desinterés (Zelmanovich, 2013), habilitando a que el docente conecte el deseo del estudiante con los contenidos, logrando la atención en la asignatura:

El docente se apoya en la singularidad del interés de la joven, ofertándole la posibilidad de encontrar un lugar en otra cadena significativa. No abandona por ello su empresa educativa de ofrecerle un «plus cultural y social» a sus gustos personales. Apoyándose en sus identificaciones significantes, le ofrece un saber como herramienta (...). (Zelmanovich, 2013, p. 143)

Se trata entonces de que los gustos personales de los estudiantes sean utilizados por el docente como “pivote” para cautivar la atención y transmitir los contenidos curriculares. Se lograría así la aceptación del educando de ocupar el lugar de sujeto de la educación, estableciéndose un lazo educativo.

“Estar educador”

Los docentes también plantean la importancia de estar atentos a cómo los estudiantes reaccionan ante los trabajos planteados y las estrategias didácticas utilizadas, cuestionándose si es la estrategia la que no se ajusta a ese grupo. De esta forma, se descentra al estudiante de la posición del que “no aprende”, “no atiende”, responsabilizándose también el docente por la transmisión. En palabras de una profesora:

A veces no los tratan cómo deben tratarlos, y a veces se echa la culpa de que no estudian nada, no estudian nada, pero si vos tenés un grupo y todo el grupo o casi todo el grupo está bajo, entonces la culpa, no sé, digo...Ellos son adolescentes, son chicos, es como que uno tiene que buscar estrategias para ver si podés cambiar eso, si podés revertir, porque yo me cuestiono. Me ha pasado, no mucho, pero una o dos veces que me pasa con algún trabajo, lo borro y hago otro. De alguna manera o estuvo mal planteado o no entendieron el tema o... Me parece que a veces en eso tenemos que prestar atención. (D. 7).

Como fue mencionado en el marco conceptual, es importante que el agente de la educación se responsabilice por la transmisión, corriéndose así de las posturas denominadas por Bruckner (2002) como victimización e infantilización. Esto implica que el docente tenga en cuenta a los sujetos de la educación, sus particularidades, sus intereses, sus tiempos, haciéndose responsable por las estrategias de enseñanza que plantea en cada grupo, no ubicándolo en el lugar de víctima de su contexto y apostando al encuentro. En el fragmento citado, se observa que la docente logra un nivel de empatía con los estudiantes, manteniendo una postura crítica acerca de si las prácticas por ella realizadas son adecuadas para su grupo y para la etapa evolutiva que los educandos transitan. Esta posición podría definirse como la que Korinfeld (2013a) denomina “estar educador” la cual implica:

pensarnos en la tarea e incluir distintos niveles de análisis que puedan dar cuenta de los dispositivos y operaciones en la producción de sujetos, cuando nos sobreponemos a las encerronas de toda práctica institucional y le encontramos «la vuelta para», cuando encontramos una vía para avanzar a través de ese conflicto, cuando creemos estar en posición de desencadenar un movimiento en la transmisión, una transmisión que se hace más allá de nosotros, a pesar, por y en contra nuestro, desencadenando un proceso de transmisión (Korinfeld, 2013a, pp. 118–119)

Los estudiantes también resaltan la relevancia de que los docentes tengan en cuenta el proceso adolescente que ellos viven, reclamando empatía y que puedan encontrar esa “vuelta” mencionada anteriormente:

Hay algunos que no se acuerdan de cuando ellos fueron adolescentes también, y es algo obvio que vamos a ser los rebeldes y vamos a querer hacer chistes y todo.

Hacemos un chiste y observación, un día suspendido. (E. E. G. L.T.).

(...) vos no me vas a mandar a febrero porque me estás enseñando cómo prender la computadora o cómo maquillarte porque yo no sé, si yo no sé cómo maquillarme vos no me vas a mandar a febrero, me vas a buscar la vuelta, mostrar otras formas de mostrarme lo mismo pero con diferente punto de vista...Acá no...Acá te enseñan de una manera, si no entendiste... (E. E.G. S.T).

Los contenidos desactualizados

Los docentes entrevistados expresan que los contenidos de la asignatura no están actualizados a la época como tampoco a los intereses de los adolescentes como tal. Se observa nuevamente como los docentes tienen en cuenta la etapa evolutiva de sus estudiantes a la hora de evaluar los contenidos académicos. En el fragmento citado a continuación, el profesor hace referencia a la temática Sexualidad, la cual no se encuentra en el programa de su curso, pero en la que los estudiantes se muestran interesados:

Ellos están ansiosos por saber esas cosas, por ejemplo yo acá no tengo 1° pero tengo en otros liceos y estábamos hablamos de reproducción de forma más general de los seres vivos y quieren ir a todo eso y más que ellos ahora están más despiertitos es ese sentido. (D.2).

Otros docentes expresan:

Más actuales porque la verdad que aburre, muchas veces pasa que ellos no conocen a las personas que aparecen en el libro porque son chicos, ¿viste? Y aparece, no sé... un Puma Rodríguez, o un Ricky Martin de la época de cuando recién empezó, y como que eso no va con ellos... (D.4, en referencia a los libros de texto).

(...) el programa no lo veo mal hecho, lo veo coherente, bien, es largo, es largo, es un programa pensado, me parece para otro tipo de personas que leían más, por ejemplo, más de otra época. (D.1).

Vale aclarar que los mismos docentes que plantean la desactualización de los contenidos son quienes luego intentan atraer la atención de los jóvenes a través de la

utilización de distintos recursos o materiales didácticos creados, muchas veces, por ellos mismos. Los profesores trabajan los contenidos que el curriculum oficial les exige dictar, pero innovan en los métodos de enseñanza que usan para capturar la libido de los estudiantes. Podría decirse que ejercen así una de las tres condiciones para la educación planteada por Meirieu (1998), mencionadas en el marco conceptual, la cual tiene que ver con ofrecerle al otro un espacio accesible y desplegar utensilios que le permitan ir al encuentro de los saberes, ofreciendo al sujeto de la educación las condiciones para que acepte la tarea de aprender.

En el siguiente fragmento, se puede observar que la docente trabaja los contenidos del curriculum a través de noticias y hechos de actualidad, con distintos recursos, y no del libro de texto propuesto, adaptándose a los intereses de los estudiantes:

Lo que pasa que uno lo va actualizando a la realidad de cada día, digo vos podés tener el mismo programa durante 20 años, 22 años. Hace años que vengo trabajando y más o menos los puntos son los mismos con alguna modificación, tú tienes que adaptar eso a la realidad que van viviendo los chiquilines, porque si no, no te va a... (...) Y si, ya te digo, no uso ese libro porque los contenidos que tiene el libro son de la época... años atrás. Ya te digo, uso la información específica de lo que pasa en tal lugar, internet usamos mucho, en las XO trabajamos mucha información y tratando de ponerlo con nuestras propias palabras y resumir esa información. (...) entonces trabajo con muchas cosas que sacamos de internet de las noticias, cosas que pasan en otros países, inundaciones o como ahora el tema de Halloween. (D.4).

En la observación que se realizó del Espacio de Tutorías de la docente citada, se visualizó el uso de las nuevas tecnologías que la docente manipulaba, leyendo las noticias del día de la fecha en diarios digitales e invitando a los estudiantes a pensar en subgrupos esas noticias, relacionándolas con el tema que se estaba trabajando.

Por otro lado, una de las docentes entrevistadas hace referencia a que el Espacio Curricular Abierto (ECA), representa para el profesor una ventaja a la hora de adaptar los contenidos y lograr los objetivos de la educación:

Desde ECA podés lograr cosas, que en una materia con una currícula fija, estás más limitado. Si bien las podés lograr tenés límites que son cumplir con el programa, tenés que llevar ciertos lineamientos y cumplirlos. Desde ECA no, porque esos lineamientos los proponés vos, la Dirección los acepta, y ahí los

establecés. Y lograrás esas cosas más secundarias, esas cosas más de los objetivos generales que uno se plantea a lo largo del curso, yo creo que desde ECA es más directo para lograrlos. Más en mi especialidad que soy de ciencias sociales, soy de Educación Social y cívica, en el tema de la socialización, los valores, las costumbres, y todo eso, se puede ir más allá. (...) es un conjunto de habilidades y conocimientos que uno tiene que tener como nivel para después, ya sea para sea para seguir avanzando y profundizando en la educación, ya sea para insertarte en la sociedad con cierto nivel de educación. (D. 9).

Esta docente esboza la idea de los contenidos académicos como aquellos bienes culturales que son necesarios para que el sujeto se “inserte” en la sociedad, planteando la trasmisión como transmisión cultural, la cual habilitará un nuevo lugar en el mundo para el sujeto (Núñez, 2003a, 2003b).

En síntesis, la mayoría de los docentes expresan que lo más importante, más allá de los contenidos académicos en sí mismos, es capturar la atención de los estudiantes con respecto a éstos. Para ello, utilizan diversas estrategias que les permiten conectar su deseo, el deseo de enseñar, con el deseo del aprender del educando, condición para que se establezca el vínculo educativo, de acuerdo a los referentes teóricos manejados en esta investigación (Filloux, 2008; Martínez & Larrauri, 2009; Núñez, 2003a, 2003b). Es en el entre-dos educativo (Filloux, 2008) donde deberían confluir ambos deseos, mediados por los bienes culturales, para que los procesos de ligazón de produzcan. Se observará más adelante cómo los propios docentes mencionan el captar la atención del estudiante y su deseo como algo fundamental para lograr la permanencia.

Del mismo modo, se visualiza que no todos los docentes se relacionan con el curriculum adaptándolo al grupo y a los estudiantes, puesto que los educandos entrevistados recalcan que muchos profesores enseñan siempre de la misma manera y no se muestran dispuestos a generar estrategias que sean adecuadas a las particularidades de los sujetos, ciñéndose al curriculum de una forma más prescriptiva. En palabras de los estudiantes:

- Es horrible cuando te pasa al revés, cuando te gusta una materia y el profesor no te explica bien. A mí me pasa eso con Ciencias físicas. Nos dicta...
- “Saquen apuntes”...
- Es imposible que te quede todo...
- Ella no dicta, directamente va hablando, va hablando, y vos lo tenés que copiar rápidamente porque si no... (E. E.G. S.T.).

Objetivo 2

Describir los elementos transferenciales que acontecen en el vínculo educativo.

Para comenzar el análisis respecto a este objetivo, se utilizará en primer lugar la Categoría: Visión de los docentes sobre los adolescentes ya que la forma en que los docentes caracterizan a los adolescentes y a sus estudiantes y cómo estos se relacionan entre sí y con los bienes culturales, dan cuenta de los elementos transferenciales que pueden incidir en las maneras en las que el vínculo se configura.

Los adolescentes y la educación.

Se puede observar que los docentes entrevistados esgrimen que el incentivo familiar y el nivel cultural de los referentes adultos, se encuentran entre las principales razones por las cuales los educandos continúan estudiando, dejando el deseo de aprender en un segundo plano.

(...) es por la concepción de la familia que está atrás. Eso es lo que determina la continuidad. Es una familia que está atrás apoyando desde todo punto de vista, desde la valoración del estudio como camino hasta los apoyos materiales básicos, ¿no? El que, el que tiene el apoyo material, y el apoyo... de concepción de que la educación es un camino de ascenso social, es el que sigue estudiando. (D.6)

(...) los que tienen apoyo en la casa. Los que tengo que trabajan, sabemos que en la casa el nivel es un poco mejor, ¿no? El nivel de apoyo y de conocimiento de los padres. A principio de año, tenemos un relevamiento de datos y más o menos ves el nivel cultural de los padres o algún problema que se detalle. Por lo general, los que ves que van bien y que no están desmotivados, en general, es porque tienen apoyo. Hay algún caso de que no tienen apoyo y reman solos, pero son los mínimos. (D.8)

En el mismo sentido, los docentes expresan que las razones de desvinculación también tienen que ver con problemas y/o dificultades de los estudiantes a nivel familiar:

(...) hay muchos que los padres ni siquiera te dan explicaciones. O porque "quiere

“jugar al fútbol y yo lo dejo”, o porque “no quiere venir más al liceo y yo lo dejo” (...) Por problemas graves o personales, de familia, porque hay unos cuantos. No parece porque es bastante lindo el nivel pero cuando ahondas un poquito ahí graves problemas familiares”. (D. 8).

En sintonía con los fragmentos anteriores, la profesora citada a continuación, hace referencia a cómo “la historia” del estudiante marca su camino:

O sea, hay gurises que tienen vocación, siempre hay, pero más que nada eso, y la familia, los que siguen estudiando más que nada son los que tienen una familia atrás, que los va pinchando para que terminen. Y bueno, después de terminar el liceo, se dan cuenta, ahí ya están un poquito más maduros, como para darse cuenta que si una carrera está buena...Yo creo que todos los gurises son buenos, pero claro la historia es lo que marca de cómo ellos siguen en el camino, ¿no? (D. 7).

Como se mencionó en el marco conceptual, la historia de vida del educando, aquellas marcas que trae consigo, las cuales no pueden negarse, no implican que ese sujeto tendrá un camino prefijado el cual necesariamente transitará (Tizio, 2003). Es importante que el agente de la educación sepa de la existencia de esas marcas pero no por eso se ciña a la concepción de un sujeto carente, sino apostar a un sujeto de posibilidades (Martinis, 2006) que emerja en el encuentro con el otro y desafíe a aquello que le viene dado (Meirieu, 1998). Esto no quiere decir desconocer el valor que el incentivo de la familia y el capital cultural de ésta tienen en que el educando acepte el trabajo educativo, sino apostar a él y al vínculo más allá de que esas condiciones estén disponibles o no. La función del agente de la educación es la transmisión de los contenidos educativos, escapando del riesgo de una “preocupación desmedida del agente por las condiciones de vida de los estudiantes, que borra la dimensión de una ocupación, que en este oficio consiste en transmitir la cultura para que pueda ser reapropiada y reinventada por cada generación” (Zelmanovich, 2013, p. 89). Para esto, como asimismo fue señalado, tiene que considerar que el sujeto es capaz de interesarse en los contenidos curriculares y confiar en sus posibilidades, aunque no sepa a ciencia cierta cuáles son (Moyano, 2010). Apostar al sujeto y sus potencialidades, más allá del contexto del que proviene, es una de las condiciones que Núñez (2003a, 2003b) resalta como fundamental para establecer el vínculo educativo. Si educar es un acto político emancipador que consiste en la transmisión de herencias (Frigerio, 2003; Rancière, 2007), convendría que la posición de los docentes fuera desplazar a los jóvenes de un lugar de sujetos carenciados para apostar a estos como

capaces, en el encuentro con el otro, de revertir ciertas profecías de fracaso, con la igualdad como horizonte, como plantea la siguiente entrevistada:

Yo me puedo venir a trabajar acá, como en Carrasco, en La Teja, o en el Borro, los chiquilines son todos iguales. Mientras sea un espacio para trabajar, y mientras que sea un espacio donde yo esté con chiquilines, que eso va ser siempre, y que se pueda lograr algo, en realidad la institución en la que sea es lo de menos. Pero en última instancia, desde el aula, sea la institución que sea, algo siempre te vas a llevar. (D.9).

En resumen, podría decirse que los docentes entrevistados describen la relación de los adolescentes con el estudio con expresiones que se ubican en posiciones que oscilan entre la indiferencia-desinterés y el interés-esfuerzo. Es relevante que una de las docentes se interroga acerca de si este sistema educativo está preparado para los adolescentes de esta época:

(...) creo que son un gran desafío hoy para... a los efectos de la... de su inserción en el sistema educativo. O sea, creo que hay un sistema educativo que no está preparado para la adolescencia de hoy, que tiene una cantidad de vulnerabilidades que trascienden el proceso personal que están viviendo, sino que son vulnerabilidades que son del entorno familiar y con el proyecto social que está atrás. Creo eso. Y bueno creo, creo que tienen la obligación y el derecho a tener una formación que los habilite a tener un proyecto vital, ¿no? (D.6)

La profesora caracteriza a los adolescentes como sujetos vulnerables, a causa de los conflictos de su entorno familiar y social, y cuestiona así el lugar que este sujeto de la educación tiene hoy en el sistema educativo. Retomando las nociones del marco conceptual (Frigerio, 2004; Núñez, 2003a; Tizio, 2003), para que la ligazón se produzca el educando tendría que aceptar la plaza de la educación y para ello erigirse en el lugar de sujeto de la educación. De acuerdo al planteo de la entrevistada, este sistema educativo está educando para otro sujeto, no el de la época actual, para el cual no está preparado, lo que pone en riesgo la permanencia del estudiante en el sistema. Queda así planteada la interrogante acerca de para qué sujeto está educando este sistema educativo y si es posible que éste acepte una oferta educativa que no sería la pertinente para él.

Las diferencias generacionales

Surge con mucho énfasis en el discurso de los docentes entrevistados el definir a los adolescentes y a sus estudiantes con características como el desinterés, la apatía, el individualismo, la falta de respeto, entre otras. En palabras de los docentes:

Creo que los adolescentes de hoy, y eso puede ser una postura que tiene que ver, generacional, han perdido la noción de lo que es lo colectivo, ¿no? El individualismo que trasciende al adolescente, que el individualismo es un fenómeno del capitalismo, un fenómeno social que tiene que ver con la posmodernidad, con los costos que ha tenido la falta de proyecto, se percibe claramente en la clase. (D. 6).

Hay mucha repetición. Yo lo que veo es que hay muchas bajas y lo ven como normal, tengo seis bajas nomas, y en mi época tenías una baja, dos....En mi vida nunca tuve una baja de primero a cuarto, porque no podías tener una baja. Y si tenías eran pocas y no tan bajas... (D. 8).

Como que hoy día les importa poco salir adelante, el tema estudio les es indiferente, si me va bien me va bien, si me va mal me va mal, si repito, bueno... voy a estar en el mismo liceo conozco a la gente, me conocen, fin de la historia. Cero corte al hecho de que vos puedas tener 50 faltas y 9 bajas, se ríen, es... la competencia es al que tiene más faltas y el que tiene más bajas. (...) O el que tiene la mayoría de bajas esa es la diversión... No es como antes en mi época una baja significaba que te miraban raro, que "esta no estudia"... Ahora es indiferente total, no les importa nada... Los adolescentes, no es por despreciar a los de ahora, pero los de aquella época eran otro tipo de adolescentes, les interesaba más, y sabían que el inglés los podía llevar, les abriría distintas puertas... Hoy en día tú les dices que les puede dar la oportunidad de viajar "y a mí que me importa", y podés tener la oportunidad de tener un mejor trabajo, "y a mí que me importa..." (D.4).

Se puede observar que los docentes al caracterizar a los adolescentes lo hacen en contraposición a lo que ellos mismos eran cuando vivieron esa etapa. Diversos autores (Dufour, 2007; Korinfeld, 2013b; Rascovan, 2013) hacen referencia a la negación de las diferencias generacionales de los adultos, los cuales parecen no asumir la responsabilidad de que en su rol de adultos, son causantes y productores del mundo en que estos adolescentes de hoy viven.

No advierten que, en realidad, si muchos jóvenes se ven hoy arrastrados a la violencia, ello se debe a que el sistema que esos mismos adultos instauraron no les deja ninguna otra salida: fueron «producidos» para escaparle a la relación de sentido y a la paciente elaboración discursiva y crítica. (Dufour, 2007, p. 161)

Como se expresó en el marco conceptual, es tarea de los adultos la transmisión de los bienes culturales (Bruckner, 2002; Núñez, 2003a, 2003b), tarea que se realiza en un intercambio entre generaciones, adultos y jóvenes, en este caso. En el discurso de los docentes, se observa cierta desilusión frente a sus estudiantes y su desinterés, esbozándose sólo en algunos entrevistados una postura crítica en tanto su responsabilidad como adultos en el pasaje intergeneracional del legado cultural. Como plantea Arendt (1972 citado en Dufour, 2007), los adultos deberían asumir la autoridad que implica introducir a las nuevas generaciones en un mundo ya preestablecido. Cuando no se hacen cargo de esa introducción, rehusando así esa autoridad, se niegan a asumir la responsabilidad por la sociedad a la que han traído a sus herederos.

Las docentes, hacen referencia a este mundo ya preestablecido:

Porque estamos en el momento del posibilismo, de la estática total, “esto es lo que hay valor” y eso asusta mucho. O sea, nosotros como generación teníamos otra perspectiva, bueno, producto de la lucha contra la dictadura, de la democracia, de jugársela en algunos niveles, llevó a que vos dijeras, “bueno, pude transformar algo”. Y en este caso, yo siento que ellos sienten que este es su universo, y todo tiene que ver con un mundo que ya que está, donde ellos se tienen que insertar (...) (D.6).

Pienso que están en un mundo feo. Pienso que están en presión constante. Porque viste que la situación del adolescente es no soy niño no soy adulto, que soy. Además es un mundo que les impone cosas que nada tiene que ver con la esencia del ser humano. “Ponete el último celular, ponete los champions de marca, ponete determinado estilo de ser, y que todos somos iguales”. Están como presionados por eso, me parece. Un ser que todavía no tiene definido qué es, y que encima está inmerso en un contexto en el cual lo presionan para que sea de determinado tipo de persona. Ese tipo de persona consumista, acrítico, no pensante, me parece que un poco se apunta a eso, y que consuma. (D.9).

(...) yo tengo hijos, tengo uno de 23 años y el otro de 17, yo digo que esta

generación de 15, 16 y 17 vino fallada, algo, algo... Pero digo, me parece que los adultos tenemos mucha culpa a veces de lo que hacen los chicos, de cómo se los trata. (D. 7).

En estos fragmentos se puede leer una crítica hacia el mundo en que los adolescentes viven y el tipo de sujetos que este mismo mundo genera. Las docentes expresan que para ellas es fundamental generar, a través del vínculo, sujetos críticos y comprometidos socialmente, posicionándose en la función de “simples pedagogos” en contraposición al “pedagogo posmoderno”. El pedagogo posmoderno es aquel que renuncia a proponerles a sus estudiantes trabajos que ellos ya no tienen la habilidad de resolver, no ejercitando su capacidad crítica, no ofreciendo el “cebo de lo difícil”, pensando que de esa forma se está haciéndole un bien a los educandos. El simple pedagogo intenta de todas las maneras posibles que el estudiante ingrese al discurso del saber y se ubique en una función crítica (Dufour, 2007).

En palabras de una profesora:

(...) O sea que la historia de la humanidad ha sido la historia del cambio y lo que ellos están viviendo hoy es pasible de cambiarse, se puede ser protagonista de su historia. La historia también te permite hacerles entender que lo que son logros en la humanidad hoy, en derechos, han sido producto de una lucha, que hay que sostenerlos y ellos tienen la obligación y el derecho de contribuir a su propia vida, ¿no? (D. 6)

Las posturas en las que el docente no se responsabiliza por la transmisión cultural, no asumiendo su rol adulto como sostén que hospeda a los recién llegados y con una visión homogeneizante de los adolescentes (Rascovan, 2013), que lleva al discurso de “todos son iguales”, dificultarían la construcción del vínculo, dado que no consideran al sujeto de la educación y a las nuevas generaciones como merecedoras de recibir y reactualizar el legado cultural (Cornú, 2002; Núñez, 2003b).

Correspondería a los adultos ser capaces de sostener y al mismo soportar la confrontación de los jóvenes, los cuales se encuentran realizando un trabajo psíquico de identificación, desidentificación y resignificación identificatoria (Rascovan, 2013). Desde el psicoanálisis, Winnicott (1986) planteó la confrontación generacional como uno de los trabajos centrales de la etapa adolescente, en la que están implicados tanto adolescentes como adultos y la cual conlleva cierto monto de agresividad necesario para crecer (Klein, 2014; Winnicott, 1986). Klein (2014), retomando las ideas de Winnicott, expresa:

La confrontación parece ser algo más intenso que un diálogo fuerte: esta sería una contraposición de posiciones, pues contiene algo del choque, algo de lo agresivo en juego (Klein, 2003), aunque sin llegar a la violencia como filicidio o parricidio (Winnicott, 1972). (p. 171).

La confrontación requiere que los adultos puedan erigirse en ese rol cuando son desafiados y retados por los adolescentes, reaccionado con límites claros y mostrando a los jóvenes que pueden resistir tal embestida: “Los adolescentes necesitan personas que mantengan límites firmes, a los que puedan amar y odiar, contra los que puedan rebelarse y de los que puedan intentar independizarse sin temer retaliaciones” (Anfusso & Indart, 2009, p. 170).

La Categoría Visión sobre los adolescentes se relaciona con las categorías denominadas en esta investigación Vínculo Docente- estudiante y Prácticas de enseñanza, las cuales se retoman a continuación. Esto es porque, la forma en que los docentes caracterizan a sus estudiantes, tendría incidencia en las expectativas que depositan en ellos y así en las distintas maneras en las cuales los vínculos y los procesos de transmisión se configuran. Además, la visión que los profesores poseen de sus estudiantes y la forma en que desarrollan sus prácticas de enseñanza, incidiría en el modo en que los estudiantes conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje, como podrá observarse en los siguientes apartados.

Las diferencias generacionales y lo transferencial

Desde lo transferencial, se puede observar cómo la forma y los recuerdos que estos docentes tienen acerca de su tránsito por la adolescencia se relaciona con las distintas maneras en que se vinculan con sus estudiantes.

Soy hija de la dictadura, y además en mi generación, en mi familia, es decir, no éramos el estudiante, ese es un tema. Hay compañeros que se sienten reflejados, yo no me siento reflejada en absolutamente nada. Entonces esto es un tema problemático para mí, en mis amigos y mi familia, no había posibilidad de no tener menos de 12, tenías que dar los exámenes en diciembre y salvarlos. Porque nosotros estudiábamos, la dictadura inhabilitaba todo, o sea, también fuimos hijos del disciplinamiento más jodido, ¿no? O sea, desde el pelo, hasta el uniforme y eso se clava fuertemente en tu inconsciente, tus formas de concebir las cosas. Y claro,

no. Yo no me siento para nada representada y eso es un tema problemático para mí, porque vos tenés que partir, ahí tenés que lograr un equilibrio de... no son como vos, no tienen por qué serlo, pero en realidad vos buscás a ese estudiante promedio, pero por qué. Esa es una lucha que vos tenés que lograr. (D. 6)

La entrevistada, desde un lugar crítico, se cuestiona acerca de cómo sus propias vivencias como adolescente, marcan lo que ella espera hoy de sus estudiantes; cabe aclarar que es la misma docente que manifestó cierta desilusión por las nuevas generaciones y su compromiso social. En otro segmento de la entrevista, ella misma expresa:

(...) yo no creo que haya una rebeldía encausada en el mejor sentido, porque vos podés tener una visión de transformación, de cambio, de rebeldía, digna de la adolescencia. Incluso les falta rebeldía, eso es lo que a mí me impresiona, ¿no? Acá cuando hicieron una movilización, que era porque no habían fumigado, y me pareció bárbaro, los apoyamos. Pero salieron tipo hinchada, la hinchada de Peñarol. Se amotinaron, prendieron fuego, ojo, son diferentes formas de movilizar y el mundo está en ese sentido. La organización ya no toma parte de un concepto que nosotros valoramos, ni la disciplina, y creo que eso es un error. (D. 6)

Las diferencias generacionales que esta docente expresa y que ella misma dice valorar como “problemáticas”, tienen que ver con la forma en que el vínculo educativo se configura. El docente está implicado con sus convicciones, sus creencias y sus afectos, siendo dificultoso, a veces, no pretender de sus alumnos que sean aquello que él fue o quiso ser en ese mismo momento evolutivo. La entrevistada dice no sentirse representada, identificada con sus estudiantes, ya que la valoración que los estudiantes tienen hoy en día del estudio era inconcebible en su época, y las formas de lucha social que ellos proponen tampoco son las que ella considera correctas, entre otras cuestiones. Como fue ya mencionado en el marco conceptual, en la relación pedagógica no sólo entra en juego la subjetividad del estudiante sino también los fenómenos transferenciales del propio docente, dado que son dos sujetos del inconsciente los que se encuentran en la escena educativa, mediada por los contenidos culturales (Cifali, 1992; Freud, 1914; Kachinovsky, 2013b; Tizio, 2003; Zelmanovich, 2013). Al decir de Hameline (2008), la tarea docente, la cual expone permanentemente al agente de la educación a otros, puede generar la reactivación de conflictos adolescentes aún sin resolver y, por lo tanto, el vínculo que el profesor tiene con su adolescencia tendrá que ver con el vínculo que establece con sus propios estudiantes.

Varios de los autores mencionados (Cifali, 1992; Fazio, 2013; Kachinovsky, 2013a; Zelmanovich, 2013), hacen referencia sobre la importancia de que los educadores estén advertidos de que estos aspectos no conscientes, llamados “transferenciales” e “identificatorios”, los cuales son siempre del orden de lo incalculable, (Korinfeld, 2013a) juegan un papel significativo en el establecimiento del vínculo y en los procesos de ligazón. La docente citada parece estar atenta a estos fenómenos, cuestionándose ella misma acerca de las dificultades que encuentra al trabajar con adolescentes por los cuales no se siente “representada”, pero teniendo como horizonte generar sujetos críticos entre sus estudiantes. Estas tensiones, propias de las relaciones intergeneracionales y de los fenómenos transferenciales, plantean interrogantes acerca de si los docentes pueden desprenderse de estas imágenes de los estudiantes y centrarse en la función de enseñar, tarea educativa central para establecer el vínculo.

El adolescente necesitado de afecto

Conviviendo con estas impresiones que los docentes poseen de los estudiantes, como sujetos apáticos y desinteresados, aparecen asimismo visiones referidas a la vulnerabilidad que los adolescentes viven. Esta vulnerabilidad tiene que ver con, por un lado, la etapa evolutiva que transitan, y por otro, por las dificultades en los vínculos y la falta de sostén de los referentes adultos, principalmente sus familiares, lo que, según los docentes, los lleva a la búsqueda de ayuda y a la necesidad de afecto de otros referentes.

(...) la ayuda se puede empezar a buscar de varias maneras, con actitudes que no son muy coherentes, con arranques que vos decís “¿y a este qué le pasa?” (D.1).

(...) están un poco abandonados, para mí esa es la palabra, están abandonados desde sus tutores, padres, lo que sea (...) que ellos van por la vida haciendo lo que quieren, y bueno, cuando se les plantea un límite o lo que sea, como que les cuesta asumir el límite. Sumamente importante el afecto para ellos, muchos de ellos que están revoltosos, es justamente por eso, porque están carenciados en cuanto a cariño, afecto, que los traten bien, siempre los tratan mal, y ellos sienten eso, y cuando sienten que se los trata distinto, se van a portar distinto. Entonces es como un círculo siempre...yo ya te digo para mí los adolescentes igual que los niños son divinos, después que pasan la adolescencia ya las cosas cambian, pero mientras están ahí son auténticos. (D.3)

En estos fragmentos, puede también observarse que los docentes entrevistados adoptan una postura crítica acerca de los adolescentes de hoy y los vínculos intergeneracionales, cuestionándose acerca de la falta de sostén que el mundo adulto les brinda y responsabilizándose, al decir de los autores ya mencionados (Bruckner, 2002; Dufour, 2007; Frigerio, 2003; Núñez, 2003b; Tizio, 2003), por el contexto en el que viven.

La contención y el afecto

Tanto docentes como estudiantes reconocen la relevancia del sostén, el afecto y la contención para entablar el vínculo pedagógico y producir la ligazón. Esto es coincidente con los planteos, formulados en el marco conceptual, acerca de la relevancia de que el docente esté atento a la particularidad de cada sujeto (Tizio, 2003), y del amor de transferencia, el cual hace posible la transmisión y el despliegue de los deseos inconscientes que están en juego en el proceso educativo (Frigerio, 2004).

Los estudiantes entrevistados expresan:

Un buen profesor, el que siempre está contigo, que te ayuda muchísimo, que está pendiente si faltás, si no faltás, por qué venís, si te falta una tarea, si te falta un material, si no tenés plata, te entiende. Que siempre está encima tuyo. (E.3)

(...) teníamos la profesora de Idioma español que entraba y nos saludaba uno por uno, y si nos veía con mala cara nos preguntaba qué nos pasaba, si era algo en casa, nos pedía que nos quedáramos al recreo para hablar con ella. (E. E. G. L.T.)

Asimismo, los docentes manifiestan la importancia del afecto en la relación pedagógica, como forma de lograr la permanencia de los estudiantes:

Ser lo más amable posible, hablando de tú a tú, no haciendo, no teniendo una gran pared, haciéndose el profesor que tiene corbata y traje. (D.2).

(...) yo creo que primero que el vínculo es re importante para que ellos aprendan y que en un ambiente con cariño los chiquilines aprenden más (...). (D.7)

(...) siempre, siempre, desde el cariño, no podés ir con imposiciones y con cosas porque no lo lográs. (...) de persona a persona, mucho cariño, para mí es importantísimo mucho cariño, mucho afecto al estudiante (...) Creo que sí, que es

eso, amor, amor y cariño como tú le quieras llamar, tratarlo de persona a persona, no hacerlo sentir que él es menos que el docente y hacerlo ver que es él. (D.3).

El vínculo docente-estudiante tiene que ser un componente de respeto desde el docente hacia estudiante que, y desde el cariño, no hay vuelta. Vos tenés que tener afecto por tus alumnos en el mejor sentido de la palabra, no son tus hijos, no son tus sobrinos, no son tu familia, hay que tenerlo muy claro, ¿eh?, pero sí son seres humanos con los que vos compartís un proceso que tiene que tener ese aditamento y es un proceso anual. O sea, a veces uno se encuentra pensando más en algún estudiante que en su propio hijo, ¿no?, “pah, ¿cómo le irá?”, “¿pero estoy haciendo las cosas bien?”, “¿y tiene tolerancia este chiquilín, y yo...?” (D. 6)

En el siguiente fragmento, la profesora explicita que la contención y el cariño cobran mayor relevancia en aquellos casos en que los estudiantes no cuentan con un sostén familiar, transformándose en fundamentales para lograr la ligazón del sujeto, en sus palabras:

Un chiquilín que viene de la casa donde tiene mil dificultades, donde no se lo trata bien o donde, no sé, se le ignora, donde no se le tiene en cuenta. Y si viene al liceo y tampoco...también se le ignora, le da lo mismo. Se va para su casa, se va para la calle o donde quiera, porque si lo ignoran él se puede ir donde quiere y cualquier lugar de esos va a ser mejor que estar en el aula. En cambio, si vos lográs todo lo contrario, es decir, contenerlo, tenerle afecto, hacerlo sentir que él realmente puede, que él vale, que es un ser con posibilidades de salir adelante y de ser diferente a los que están en la casa, de pronto creo que sí, en eso tiene mucha influencia el docente. (D.3).

Como expone Cordié (1998), el valor afectivo de la relación pedagógica es importante para el logro de los resultados esperados, no pudiendo dejarse de lado para pensar en la constitución del vínculo educativo. Como se planteó, esto es asimismo reconocido por los estudiantes entrevistados, quienes expresan que los buenos profesores son aquellos que se preocupan por ellos y los entienden, reclamando atención y contención. Alliaud y Antelo (Alliaud & Antelo, 2005), aseguran: “Una enseñanza «desafectada» es tan poco probable e inconducente como el afecto en estado puro («desenseñado») (...)” (p. 9).

Vínculo y permanencia

Los docentes entrevistados enuncian que son excepcionales aquellos casos en los cuales el joven estudia por su propio deseo, muchas veces superando dificultades personales y familiares.

Ojo, encontrás casos concretos donde el liceo y la apuesta del liceo pueden contra toda una cantidad de cosas, pero...Entonces vos podés lograr con chiquilines que tienen realmente faltas, carencias de todo tipo, pero vos los vas habilitando. (D.6).

(...) yo conocí una alumna que fue una de mis mejores alumnas, que tenía dos hermanitos también que no eran del padre de ella, y esta chiquilina era doce, doce. Limpiaba la casa, se encargaba de los hermanitos, se encargaba de las cosas, hacía todos los deberes y era brillante, brillante. Era una cosa que decías: “¡pah! ¡Espectacular!. (D.5).

(...) porque tienen ambiciones para la vida, saben que hoy en día si no tenés por lo menos el Ciclo básico y parte del Bachillerato, no te sirven para nada, porque ya en cualquier lugar de trabajo están pidiendo, y ellos lo saben. Entonces pienso que tiene que ser por eso, y bueno, hay mucha gente que quiere ser algo en la vida, ya lo tiene asumido desde que va a la escuela, ¿no?, qué es lo que quiere ser, y bueno, y hay muchos que vencen sus dificultades, y salen adelante. (D.3).

(...) en otros ves otras cosas, que ves que tienen proyectos claros, que tienen metas, que quieren, vienen a estudiar, lo aprovechan y les interesa, por supuesto. Pero lamentablemente, son la minoría. Hay situaciones bien claras de chiquilines que les interesa sí, que tienen el apoyo de las familias, que tienen un interés personal por dedicarse, por superarse. (D.9)

En estos casos, los docentes hacen hincapié en la importancia de la relación pedagógica como habilitadora de la continuidad educativa del joven; expresando que para que el vínculo incite la ligazón es relevante que posea características como el respeto, el afecto, la confianza, la asimetría, la apuesta por las potencialidades del estudiante y el intento de capturar el “interés”. Como puede observarse, los profesores vuelven a hacer

referencia a la idea de cautivar el deseo del estudiante, como fundamental para el vínculo y la ligazón.

La apuesta por el estudiante

Con un docente que no apuesta por el estudiante y sus posibilidades, que siente que el estudiante está predeterminado por sus condiciones familiares y sociales, la chance de entablar el vínculo educativo se hace más intrincada. Los mismos estudiantes plantean en las entrevistas que es una práctica docente negativa no apostar por el estudiante y sus potencialidades, incluso por aquellos que “no estudian” o “no tiene interés”:

- Que no diferencien porque hay algunos que se portan mal y otros que se portan bien y les enseñe sólo a los que se portan bien porque los que se portan mal también pueden mejorar.
- No les dan la oportunidad...
- Hay cinco compañeros de clase que han repetido, y no los tratan mejor ni les dan oportunidad.
- Se piensan que no pueden y los dejan de lado.
- Como que no les importa
- Si tenés un promedio de 8 y vos querés subir, te dicen “no, pero así estás bien”. (E. E. G. L.T.)

Se observa en estos fragmentos que los estudiantes valoran negativamente cuando el docente no brinda la oportunidad de mejorar, ya sea cuando la calificación es baja o cuando es satisfactoria y es del interés del educando aumentarla.

Una de las docentes entrevistadas también hace referencia a este tipo de actitudes:

(...) a mí me parece que...y que los docentes a mí me pasó con mis dos hijos, me está pasando con el chico, me pasó con el grande, los docentes muchas veces desestimulan a los chiquilines. Porque van, y por ejemplo, o no dan las clases, o no les interesa, o son un número, por ejemplo mi hijo tuvo enfermo y algunos profesores consideran que faltó un mes y le bajaron el promedio por algo que no es su culpa. (D.5)

Los estudiantes entrevistados demandan de los docentes ese “estar educador” (Korinfeld, 2013a) mencionado anteriormente, un docente que sea capaz de revisar

críticamente sus prácticas y responsabilizarse por la transmisión y las interferencias que pudieran surgir en la misma, apostando por el educando y sus posibilidades. En sus palabras:

- Porque piensan, algunos profesores, como que pasan dos meses de clase y ven que a muchas personas ya no siguen haciendo cosas y no prestan atención, no les dan la oportunidad de hacer cosas divertidas para ver si es que se están aburriendo en tu clase y cosas divertidas para que también se unan a la clase, te escuchen y aprendan. Si no, no tiene gracia. Si vos los ignorás y seguís dando la clase mientras está hablando, y no le hablás ni nada....es como...

- O si no, también, llamarlos aparte, o sea, decirles en un recreo, vení a hablar a ver qué problemas tenés, porqué hacés esto...Como que no les importa, dicen te mando a examen y listo... (E. E. G. L.T.)

(...) siempre están tratando de que vos te superes... si, por ejemplo, te portaste mal o te fue mal en el escrito, tratan de que vos se lo recompenses con algún trabajo, te dan otra oportunidad siempre. (E.8)

- Yo Ciencias físicas la tenía con 4, y a mí me da vergüenza tener 4, y yo me daba cuenta de que no era para 4. Fui a hablar con ella y me dijo que “el 4 es para que vos te esfuerces y llegues a la nota máxima”, ahora por suerte la tengo con 7.

- Hay gente que sólo viene a hacer su trabajo. Hay otros que se preocupan. Por ejemplo, la de Matemáticas, yo en dos escritos, o sea, ahora no, otros escritos me he sacado 2, y siempre me la mantuvo con 6 porque ella veía mi esfuerzo y siempre se interesó en que yo pudiera estudiar, y sé que tuvo un interés en mí al subir la nota. Yo cuando me di cuenta de ese interés, yo también agarré ese interés, me puse a estudiar y logré sacarme un 10. Es el interés del alumno tener en cuenta que el profesor te apoye. Me puse a pensar y dije “ta, no”. Porque yo no me había dado cuenta y si ella no me hubiera mantenido el 6 me iba a examen y no iba a pasar con 9 como lo hizo. (E. E.G. S.T.)

En estos fragmentos, puede observarse la importancia que tiene para el estudiante que el docente confíe en su capacidad de aprender, en consonancia con los planteos del marco conceptual en el que se menciona que la confianza en el estudiante y en sus posibilidades, es fundamental para entablar el vínculo y que se despliegue la transmisión (Cornú, 2002, 2004; Frigerio, 2004; Moyano, 2010).

Las docentes entrevistadas expresan:

(...) yo creo que todos los chicos tienen un potencial, sólo hay que encontrarlo y por supuesto empezar a darle lugar para que lo desarrollen. (D.5).

Responden más o menos en la medida de sus posibilidades y de las limitaciones que tienen también. Y eso es otra de las cosas, igual yo siempre apunto a que ellos se desempeñen de acuerdo a sus posibilidades y no a sus limitaciones. "Sí, yo soy malo escribiendo, pero bueno, podés ser mejor. Usá tus posibilidades, potencialas, y obtené otros resultados". (...) Para mí enseñar, el ideal de enseñanza es darle al otro las posibilidades de. Posibilidades de que piense, posibilidades de que tenga una herramienta para después aplicar y seguir desarrollándose. No me parece que enseñar sea simplemente dar un concepto. Enseñar es mucho más. Vos desde que te paraste y dijiste "buenos días" en el salón sonriendo o desde que entraste con una cara de limón agrio y que te sentaste y pasaste la lista a los gritos. Desde lo vincular, cómo te presentás. Ahí estás enseñando. Enseñar es pararte, todos los momentos es pararte y enseñar. Más allá del contenidos. (D.9)

En el último segmento, la profesora afirma que enseñar es transmitir algo más que los contenidos académicos, haciendo referencia a las actitudes que el docente tiene en el aula y la incidencia en la dimensión vincular. Aquí se retoma nuevamente la importancia que las identificaciones tienen en el proceso educativo y en el hecho de lograr el asentimiento del sujeto a la plaza de la educación o su rechazo (Andalucía, 2004; Frigerio, 2004; Tizio, 2003; Zelmanovich, 2013).

Los educandos caracterizan a los buenos docentes como aquellos que enseñan a todos por igual, les brindan oportunidades, confían en su potencial y muestran un interés genuino porque que ocupen el sitio que la educación les está brindando. Para ello, les ofrecen ese "lugar" que la docente menciona y les otorgan todas las posibilidades que tienen a su alcance, lo cual es una de las exigencias para la educación para Meirieu (1998).

En el último fragmento de la entrevista grupal citada, se visualiza cómo el estudiante hace referencia a que el "interés" del docente generó su "interés" en mejorar las calificaciones en la asignatura. Podría decirse que el deseo de enseñar de la docente se ligó con el deseo de aprender del estudiante, y esta apuesta que la profesora hizo por su alumno se apoyó en un amor de transferencia que, en sintonía con las nociones del marco conceptual, todo buen educador debería ser capaz de sostener (Frigerio, 2004). Freud

(1917) llamó “poder sugestivo de la transferencia” a ese poder que tiene la relación transferencial, basada en la asimetría, y que, en la relación educativa, puede favorecer el aprendizaje (Andalucía, 2004), como se puede observar en el párrafo de la entrevista mencionada. En la transferencia de amor en el ámbito educativo, algún rasgo de la persona del docente “engancha” el deseo del estudiante y la atención comienza a surgir: “Identificación, reconocimiento y deseo se desplegaron en la transferencia y posibilitaron que se instituyera el sujeto de la educación” (Zelmanovich, 2013, p. 153). En este caso, es el propio deseo del docente, definido por el estudiante como “interés” el que logra cautivarlo, haciendo la diferencia, logrando el asentimiento del sujeto de ocupar la plaza ofrecida y creando el lugar del “mejor alumno” (Kachinovsky, 2013b).

En búsqueda del deseo del estudiante: el docente como actor

Tanto los docentes como los estudiantes entrevistados acuerdan en la importancia que posee que el profesor capture la atención del educando para lograr que el vínculo se establezca. Para alcanzar este propósito, los docentes ponen en juego diversas estrategias, utilizando rasgos de su personalidad y hasta su propio cuerpo, convirtiéndose en “actores” buscando atraer la atención de su público. En palabras de uno de los docentes:

(...) y bueno, mirá, el profesor, docente... sos como un actor que estás todos los días, que estás frente a un público que lo tenés que cautivar de la mejor manera posible, a veces haciendo payasadas, otras siendo serio, poniendo el rigor, como hay que hacer si no te dan vuelta la clase (...).(D.2).

A continuación, se presenta un fragmento de la observación de aula de este mismo profesor:

(...) Para tratar el tema de la célula y sus partes –el núcleo y el cuerpo- hace referencia a la similitud que tiene con un huevo frito. Continuando con la explicación de la neurona y sus partes, trae su cuerpo como modo de ejemplo, se para, señala sus brazos y menciona “esto serían mis prolongaciones que en la neurona serían las ramificaciones que serían las dendritas y el axón, lo que recubre mi brazo es la túnica ¿en el axón que sería?” No contestan. “Es algo que es parecido a lo que hacen las abejas... vaina de mielina”. En último lugar, para

dar ejemplo de lo que es una sinapsis explícita: “la sinapsis es igual que una carrera de posta solo que en lugar de pasarse el testimonio aquí se pasan una señal eléctrica”. (Observación de Espacio de Tutorías).

Se visualiza como este docente trae a la escena su propio cuerpo para ejemplificar los contenidos académicos, captando la atención de los estudiantes, a quienes él mismo caracteriza como su “público”. Como fue mencionado en el marco conceptual, la educación como la experiencia inter-corporal que es (Martínez & Larrauri, 2009), implica que el docente ponga en escena su cuerpo en el espacio áulico, para seducir, a través de la mirada y de la palabra, el deseo de los educandos, y así capturarlo (Filloux, 2008). Se retoma aquí la importancia de que los deseos de ambos sujetos se encuentren en la escena educativa para que los procesos de ligazón se produzcan.

De acuerdo con la ideas del marco conceptual, la transferencia en el vínculo educativo puede estar dirigida a un rasgo del docente que para el estudiante es signo de un deseo, ligándose así con él y desplegándose el trabajo educativo (Tizio, 2003). Los estudiantes entrevistados hacen referencia a la relevancia que posee la personalidad del docente en lograr la atención e incluso el agrado del educando por la asignatura, como puede observarse en los fragmentos que siguen:

Y, simplemente que a veces que... cómo son la personas. Yo tengo profesores que son más serios que otros y hay algunos que me caen mejor. Y también va cómo, cómo sos. Yo tengo profesores que a mí me caen genial y a otros le caen horribles, yo que sé. No les gusta cómo enseñan o no entienden. O les molesta tal profesor. (...) Un profesor que vos sabés que la tenés esa materia ese día y no te cuesta ir. No te cuesta hacer los deberes, que ves que dicen que tenés al profesor y no te resulta nefasto, yo que sé. (...) Más que nada por el lado de la persona, él, cómo nos trata y cómo hace la clase amena y no le cuesta a nadie, como quien dice. Es una forma de enseñar que nos satisface a todos. (E. 10).

El año pasado no, el otro, porque yo repetí un año. Era que la profesora faltaba mucho, mucho y cuando venía nos mandaba mucha fotocopia, muchas cosas así y no entendía nada. Entonces la materia no me gustaba, no me gustaba, hasta que el año pasado me tocó esta profesora y que me explicaba bien, nos enseñaba bien y me gustaban los temas, que eran lo mismo que daba con la otra pero era como que los entendía y entonces fue como que me empezó a gustar la materia. (E. E. G. L.T.)

En consonancia con lo mencionado desde el punto de vista conceptual, se observa que la personalidad del docente juega un papel importante para capturar el deseo del estudiante y el interés en la asignatura (Freud, 1914; Zelmanovich, 2013), transformándose en un “anzuelo” (Freud, 1914), en un motor para instaurar el vínculo y el trabajo educativo. De acuerdo con estas ideas, Korinfeld (2013a) resalta la importancia de

reconocer el carácter identificador y transferencial singular que conlleva la relación pedagógica, la introducción de lo subjetivo puesta en el modo en que el alumno aprende, se relaciona con el objeto de conocimiento a través de la mediación de otro” (p. 107).

En búsqueda del deseo del estudiante: la transferencia de sentido

En esta búsqueda por encontrar los dos deseos, el del estudiante y el suyo propio, el docente utiliza diversas tácticas, muchas de ellas tienen que ver con lo que Zelmanovich (2013) describe como transferencia de sentido. En estos casos, el docente utiliza cuestiones con las que el estudiante se identifica como base para capturar el deseo, desplazándolo de un lugar al otro y creando puentes con los contenidos educativos. Es el caso de la siguiente docente, quien expresa:

Es porque te toca cada uno que no sabes cómo lo vas a agarrar y hay cada uno que al principio ...no te llevás bien y no te llevás bien y es así, entonces ahí es donde vos tenés que empezar a ver y esto, ¿cómo lo agarro?, ¿por dónde?, ¿viste? Entonces no es tan fácil como dar la materia y nada más. Respeto todos los compañeros que dicen que no nos pagan para esto, pero elegiste una carrera que inevitablemente vas a tener que invadir otros terrenos porque si no, no te va a dar frutos, o sea pararte en la clase y decir “hoy vamos a dar Quiroga”, y dar Quiroga e irte...vas a tener un montón de gente a examen, vas a tener que hacer algo. (...) Me ha pasado difíciles pero que con nada, no, porque los más difíciles al final se acercan de alguna manera, vos usas diferentes estrategias según el caso. (...) Pero a él le encanta hablar de deportes, y viene a hablar de deportes en la radio, y hablar de deportes después va a desencadenar que venga más seguido y que de repente se abra y te cuente alguna cosa (...). (D.1).

La docente reconoce la singularidad de cada estudiante y trabaja esa particularidad para lograr cautivar el deseo del mismo, expresando que tiene que “invadir otros terrenos”,

esos que tienen que ver con los gustos de los estudiantes, sus identificaciones y lo que ellos mismos esperan del docente. Esta estrategia, apoyándose en un lazo transferencial contribuye a que emerja “un punto de apoyo en los significantes con los que se identifica y reconoce cada sujeto, que posibilita conquistar su consentimiento a trabajar con los contenidos de la cultura que tiene que ofertarle el profesor en su materia” (Zelmanovich, 2013, p. 144).

En búsqueda del deseo del estudiante: “dejar la ganas de”

Además, los docentes plantean que es importante que los estudiantes “se queden con las ganas” y se relacionen los contenidos con la vida cotidiana, como otras formas de atrapar el deseo:

Transmitir y un poco transmitir el conocimiento pero también enseñar, o sea, como que transmitir y que ellos vayan descubriendo por sí mismos, que puedan explicar, ¿viste? Yo les enseño pero muchas veces no hablamos de Química, hablamos de otras cosas. Entonces como que es un proceso en el que bueno trato de que ellos vayan teniendo la base de Química pero para decidir otras cosas. (D.7)

En palabras muy simples, es que algo te deje con las ganas de. Aprender es que ciertamente vos visualices algo, algún contenido, alguna cosa y también tengas ganas de. Capaz de seguir ahondando o ganas de aplicarlo en la realidad. Aprender es un poco de eso, después, tener ganas de. (...) Primero, trato de engancharlos a través de las preguntas, los interrogo a ver que creen acerca de, lluvia de ideas también se enganchan. Cosas que ellos se sientan activos de la clase y que la hacen ellos, yo simplemente un actor secundario que los guía, que los va moldeando para que lleguemos juntos adonde tenemos que ir. Básicamente esas que los tenga a ellos bien activos. (D.9)

En consonancia con lo que se plantea en este último fragmento, y con lo expresado en el marco conceptual, es importante que el docente “atrape” el deseo del estudiante para desplegar el proceso educativo, seduciéndolo con diferentes estrategias: “trabajar de tal manera que el saber quede planteado como una tentación, como algo que atrae, que mueve para saber más, para empujar a descubrir misterios...” (Blanchard, 1996, p. 99), dejando esas “ganas” que la docente menciona.

Los estudiantes también valoran que los profesores utilicen diversas formas para capturar la atención, esgrimiendo que un buen docente es aquel que “no enseña siempre de la misma manera” y logra que al estudiante no le resulte difícil estudiar la asignatura. Expresan que esto es una “habilidad” la cual es importante que los docentes posean. En las voces de los estudiantes:

Interactuar. Interactuar y encontrar la forma de que el alumno pueda estudiar pero que le encuentre, que no le encuentre difícil, que le guste ir a estudiar. Es difícil pero esa es una de las habilidades que me gustan que tengan los profesores. (E. 10).

Tenemos profesores que vienen, se paran y empiezan a hablar, hablar y hablar y hacen eso toda la clase y nosotros nos aburrimos y empezamos a hacer otra cosa y no les prestamos atención. Pero hay otros que intentan hacer algo más recreativo, traen videos, música... (E. E. G. L.T.)

Se observa, por tanto, que el uso de distintos recursos, entre ellos las nuevas tecnologías, con el objetivo de obtener la atención, es valorado como positivo por docentes y estudiantes. Además, estos últimos hacen mayor hincapié en que el docente “explique bien” y tenga “buen humor” como características fundamentales del buen profesor.

El docente centrado en enseñar

Los estudiantes afirman que el buen docente explica bien y hace uso de la paciencia en el proceso de transmisión, asegurándose de que el alumno entienda. En contraposición, el mal docente es aquel que “no explica bien” y no tiene paciencia. Expresan los estudiantes:

No hacer la clase muy aburrida, por ejemplo, siempre estar con algo nuevo, no dejar espacios (...) dar los temas bien dados, que expliquen mucho, que desarrollen los temas, bastante, me gusta. Algunas materias que me cuestan, me gusta bastante que desarrollen, que me expliquen. (E.10)

(...) por dos o tres que se enojó, después quedó enojada con todos. Por ejemplo, yo que nunca hago nada le pregunto algo y me decía “no, pregúntame en febrero” y si le decís “¿por qué en febrero?”, te dice “porque en diciembre no te la voy a

hacer salvar” y cosas así, que a mí, por ejemplo, me da bronca. ¿Y porque no me vas a explicar, si yo no te hago nada? (...) porque hubo problemas con ella y el grupo pero ‘ta, me parece que igual tendría que explicar. (...) Escucharnos, explicarnos, tener más paciencia (...) (E.11)

- (...) ese es uno de los profesores, a mí lo que me gusta de Matemáticas, es que es el que tiene más paciencia y te explica, y te dice las cosas...

- Que tenga buena onda, que si no entendés no tenga problema de volver a explicarte otra vez.

- Porque a veces estamos callados, y lo explica una vez y dice “no, yo ya lo expliqué” y no repite, o sea que tenga la paciencia de explicarte varias veces.

(E. E. G. L.T.)

- A mí me sale una anotación mal y por lo menos viene y me dice: “no, vas a tener que borrarlo y hacerlo de vuelta”.

- Explicar bien

- Hablar bien al alumno

- Que por más que tenga que explicarlo tres veces, se asegure que entendiste

- Mismo que, por ejemplo, hay profesores que vos les preguntás porque no entendés algo y te lo hacen, ella no, agarra una hoja aparte, lo hace y te lo explica, y después la tira, y lo haces vos...

- Ella no se cansa de explicarte las cosas....Si, por ejemplo, si uno no entiende, el objetivo de ella es que el alumno lo entienda...siempre tiene claro el objetivo con cada alumno. (E. E.G. S.T.)

En contraposición, los estudiantes plantean como prácticas de enseñanza negativas, relacionadas a lo que ellos caracterizan como “mal profesor”, las siguientes:

(...) no ponerse a disposición para nosotros, no escucharnos, no contestarnos cuando hacemos preguntas, no darle bolilla a la clase. (E.11)

(...) que no explique nada, te pongas las cosas y si no te sale: “¡examen!” (E.12)

(...) que no te sabe explicar, el que no pone ganas y no lleva materiales... (E.2)

Coincidentemente con las ideas del marco conceptual, es importante que el docente esté centrado en la tarea de enseñar y en la transmisión cultural (Zelmanovich, 2013), y sostener a lo largo del tiempo esa tarea, aunque no sepa cuándo los educandos se apropiarán de los contenidos (Moyano, 2010), siendo lo que reclamarían los estudiantes entrevistados. El buen profesor apostaría a que todos los estudiantes aprendan, más allá del contexto socio-económico y familiar del que provengan. Esto implica aventurarse al estudiante como merecedor de los bienes culturales, adoptando la posición de “maestro ignorante”, generando mediante la oferta de educar, la demanda de aprender (Frigerio, 2003; Rancière, 2007).

Los docentes entrevistados también hacen referencia a centrarse en la tarea de enseñar:

Tenés que enfocar en cuál es el papel que tiene la institución, al final de todo es un institución educativa, otra de las cosas que no se puede confundir con que sea un lugar donde metés los adolescentes y te olvides de ellos y te laves las manos, es su principal rol su principal función y también lo que se está dando, más el que funcione de guardería, eso hay que tenerlo en cuenta. (D.2)

Pero creo que valoran eso, que tengas la posibilidad de, o la dedicación, ellos la ven. Eso es algo que sí percibís que la ven. Les preguntás que ellos entienden y valoran cuando tú les preguntás, “¿Entendieron realmente?, miren que esto va para el escrito, que nadie se puede que nadie se puede quedar con ninguna duda, quiero que todos salven el año”, y eso creo que ellos lo valoran y te lo transmiten de alguna manera. (D.6)

Tanto estudiantes como docentes consideran que establecer un vínculo en el cual el profesor esté enfocado y dedicado a la tarea de enseñar, con paciencia e interés y confiando en las capacidades de los estudiantes de aprender, tendría incidencia en que el joven acepte la oferta de la educación y se mantenga ligado al sistema.

El docente como referente y la permanencia

Los entrevistados acuerdan en que el docente y el vínculo que es capaz de establecer con los estudiantes son relevantes para lograr la permanencia. Para los docentes:

Sí, influye. Ahora acá pasa, hay alumnos que no entran a clase porque no les

gusta el profesor. A veces te determina la materia, la especialidad, y a veces te determina también la parte personal del docente. A veces no tenés empatía y no hay con qué darle, y el alumno no quiere entrar y no entra. (...) Pero el hecho de que haya buenos referentes en el aula, el docente, yo creo que sí influye, los podés enganchar desde otro lado. (D.9)

El vínculo docente estudiante es clave. Eh, y ya te digo, el componente afectivo de ese vínculo es sustancial. El componente afectivo de ese vínculo... el respeto ellos lo ven, lo valoran y lo sienten. (...) Te pueden responder de las maneras que vos no esperás, pero que indudablemente, lo que siempre decimos; mirarlo a los ojos, llamarlo por el nombre, decirle... Tenemos casos concretos acá, eh, "Robert sentate" y lo único que viene es a hablar de Peñarol y vos le decís "Bueno, contame cómo te fue, cómo le fue a Peñarol". (D.6)

El docente es un referente, más hoy que todos somos conscientes que la célula familiar está un poco maltrecha, entonces, hay chiquilines que no tienen mamá o no tienen papá, están con los abuelos, o los papás los tienen pero trabajan tanto que, pobres, no es que no atiendan al nene. (...) entonces el chiquilín ¿dónde está, dónde pasa, con quién está, quién es su referente?, yo creo que en ese aspecto más que atender sólo lo curricular, está bueno que este chiquilín tenga un referente, ¿no? (D.1).

En el relato de los docentes aparece nuevamente la dimensión afectiva como importante para lograr la ligazón, haciendo referencia además a la relevancia del sostén que en su rol de adultos pueden y tienen la responsabilidad de ofrecer a los estudiantes. Esta noción de sostén, ya mencionada, es fundamental en la transmisión y en los procesos de confrontación que se dan entre adolescentes y adultos también en el vínculo educativo (Anfusso & Indart, 2009; Klein, 2014; Rascovan, 2013; Winnicott, 1986). Los docentes como referentes, forman parte de esa red de soporte que contribuye a la permanencia y potencia la ligazón: "son las relaciones con los profesores, con otros adultos de la escuela así como con los compañeros las que realmente alimentan las redes sociales que apoyarán a los alumnos y los ayudarán a mantenerse en la escuela" (Krichesky, 2010, p. 48).

Los estudiantes también resaltan la importancia de la dimensión afectiva del vínculo y cómo esta tendría incidencia en la continuidad educativa de los jóvenes, expresando que la confianza, la contención, el apoyo y la cercanía son aditamentos significativos para configurar el vínculo. En sus palabras:

- Sí o no, depende de la confianza que obtenga uno, ¿no?
- Sí, para mí que sí...
- Si vos ves que te ayudan, vos decís, “ta, no me voy a ir porque me ayudan”...Pero si nadie te ayuda... (E. E.G. S.T.).

- Por ejemplo en el de Historia, en la clase está todo bien, pero después llega el recreo, y nos quedamos hablando de futbol y está buenísimo eso...porque mismo cuando uno está aprendiendo, quieras o no quieras...
- Estás aprendiendo del otro...
- La forma de explicarte es diferente, la forma del trato es diferente... de dirigirse. Capaz ni siquiera es de usted, te dice “vení”, “¿vos adónde vas?”. Y quieras o no quieras uno se siente, no importante, pero más cómodo a la forma de aprender. Eso varía en la cantidad de tiempo que estés con él.
- Con él un día nos está rezongando y después está en el recreo hablando de fútbol y está lo más bien. (E. E.G. S.T.).

Que te trate bien, que sepa explicar, contener en algún momento. Como si algo no podés hacerlo que no te deje de lado, que haga las cosas para que salgan, que te intente ayudar para que te salgan. (E.12)

Los estudiantes expresan que el docente que les explica bien, les ofrece oportunidades y además les brinda apoyo y contención, juega un papel importante en la permanencia en el Liceo, en concordancia con los planteos de los profesores.

Entre el sentido del humor y los límites: la importancia de la autoridad y la relación asimétrica

Los educandos destacan el buen humor como unas de las características fundamentales de los buenos profesores, en contraste a los malos docentes que son aquellos con mal humor y que no pueden dejar los problemas personales fuera del aula. Además, señalan que el sentido del humor tiene que ir acompañado de un establecimiento claro de límites, los cuales los estudiantes reclaman. Ellos expresan:

- Lo que yo digo es que el profesor a veces cuando está de mal humor, se la agarra con los alumnos. Nosotros tenemos un profesor, por ejemplo, que se llama G., que es bueno sí, pero a veces cuando viene de mal humor es como que no le

hables ni lo mires, ni hagas nada...

- Viene de mal humor y se la agarra con todos...
- Matemáticas a mí no me gusta, pero como la profesora...
- La profesora la da con terrible onda...
- Porque no es una profesora que siempre está amargada...

- En Matemáticas el profesor no pone límites, a principio de año no ponía límites, y la clase era...Aparte el año pasado no tuvimos Matemáticas, entonces no entendíamos nada y el profesor no ponía límites, no nos decía que nos calláramos, ni nada, no hacía nada. Y nosotros le dijimos que ponga límites y ahora más o menos...
- Porque con los compañeros si vos les decís, "basta, acá terminó", termina. Pero si vos les decís: "ta, no sé qué, cálmense", así todo así, ellos siguen, siguen y siguen, hasta que un profesor se pone firme, les dice "ta, basta" y ahí se tranquilizan.
- Una buena profesora, como buena profesora, como ejemplo, yo tomaría la de Idioma español. Es buena, se preocupa, pero no te habla como súper macanuda, porque todo el mundo piensa que por ser buena tiene que ser macanuda, no...Mientras sea buena, es normal, tiene buena relación alumno-profesor.
- Y sí, porque el profesor tiene que llegar a un límite de confianza...
- El límite de los nombres y todo eso... (E. E.G. S.T.)

- Pero igual, sólo con algunos profesores la clase está re callada, con Sonora, con Inglés. Con esas materias son con las que siempre estamos todos callados...
- Y eso realmente te incide a que te guste más la materia porque tenés más atención. Si un profesor pone límites como que la clase se calla y ahí te gusta más la materia, porque podés entender, podés estar tranquilo...
- En cambio, el de Inglés, hacemos un chiste y te lo sigue y nos reímos un rato, en cambio otros, ya te vas para afuera. O quejarse que la clase no hace silencio y tampoco pone límites. El profesor tiene derecho a poner límites, decir "si no hacen esto, los observo". Si no ponemos límites la clase va a ser cualquier cosa.
- Sí, que haga chistes y eso, pero hasta ahí, tiene que tener límites. Hay profesores que son como muy blandos, los alumnos los manejan. Está bien que hagan chistes pero hasta ahí.

(E. E. G. L.T.)

(...) que tengan una franja entre serios y como un compañerismo, pero que no se pasen. O sea, que siempre te traten como si fueras el alumno. Ese respeto, pero que no sea todo tan serio, en realidad. (E.10)

(...) un profesor que explique bien, que se le entienda, también que tenga paciencia y que sea divertido con límites. (E.9)

Enseñar a todos por igual, que tiene mucha paciencia porque hay que tenernos paciencia, y...no sé, que cada tanto haga un chiste, para poder...que se haga un poquito más divertida la clase. (E.13)

Puede observarse que los estudiantes enuncian la importancia del humor, la paciencia y los límites como buenas prácticas de enseñanza, resaltando que el docente que despliega de esta manera los contenidos logra capturar mejor la atención y, en consonancia con el marco conceptual, cautivar el deseo. Pavlovsky (1977) señala la relevancia del sentido del humor y la creatividad en el trabajo con adolescentes, siendo una de las contraindicaciones para las personas que trabajan con ellos “no tener humor” (p.73). Esto es planteado por los propios jóvenes en las entrevistas, quienes señalan el “mal humor” como una de las prácticas de enseñanza definidas como negativas. Luzuriaga (1966 citado en Núñez, 2003a), también menciona el humor como uno de los componentes importantes que al agente de la educación le convendría poseer. Además, podría formularse que al reclamar los límites, los estudiantes demandan que se mantenga la asimetría del vínculo educativo (Allidière, 2004; Núñez, 2003a; Tizio, 2003) y que los docentes sean capaces de responsabilizarse por su rol en la transmisión de los bienes culturales (Dufour, 2007; Korinfeld, 2013a; Núñez, 2003a), y de confrontar con ellos también como representantes del mundo adulto (Klein, 2014; Winnicott, 1986). La asimetría, por lo tanto, no tiene que ver solamente con las diferencias de poder en el vínculo docente-estudiante, sino también con las responsabilidades que éste implica. La responsabilidad del docente-adulto es la de sostener, cuidar y garantizar la posibilidad de la relación, asegurando la emergencia del encuentro, y acotando su poder frente al estudiante, al que tiene que acompañar y custodiar, pero no someter (Levy, 2013).

En relación al sentido del humor, los docentes igualmente resaltan que el mismo, conjuntamente con los límites y la exigencia, manteniendo siempre la asimetría, es una de las maneras para entablar el vínculo educativo y captar el deseo del estudiante:

(...) y nunca a pesar de que yo los quiero mucho y ellos lo saben, vos no sos un amigo, sos el profesor, nunca te tenés que olvidar de eso, podés tener un buen vínculo, pero amigos son los de la edad de ellos, tampoco sos la mamá, sos el profesor, tenés que buscar esa parte, que ni es una cosa ni es la otra, no sé cómo lo hago, no sé, pero lo hago. (D.1).

Me pueden tener como un poco como canchera. Yo soy muy distendida. (...) Si bien me pueden tener como que soy medio severa, recta o estricta, también me ven, creo yo, como buena onda, porque en realidad me abro para eso. (D.9).

Que soy un profe medio piola, pero que si se pasan de listos “chac” (hace gestos con la mano), saben que deben atenerse a las consecuencias, tampoco pueden pasarse de listos, pero si lo hacen dentro de los cánones, nada exagerado, todo estará bien... Confianza, como te decía... (...) ya te digo, me parece que es el día a día, a ver, te van a estar tomando el pulso, como se dice, es un tire y afloje, hasta dónde puedo y hasta dónde no puedo llegar. Vos también tenés que marcar tus límites, una cierta distancia, tenés que ser cálido y frío a la vez, vamos a decir, tenés que tener una dualidad. Es decir, ser bien, hacer un chiste, estar si te necesitan, pero en otros momentos marcar la distancia, como te estaba diciendo en ese sentido. (...) Pero claro, como siempre poniendo el límite mínimo, como te decía hoy, siendo cálido pero poniendo el límite, pero cuando hay que marcar, marcar, viendo otros profesores más viejos que tuve es lo que he visto como la mejor manera (D.2).

En este último segmento, el docente hace referencia a la importancia de sostener esa tensión entre “ser cálido” pero “marcar límites” al mismo tiempo. En consonancia a esto, en el marco conceptual se expresó que aquellos docentes que establecen límites pero que pueden ser amables y exigentes simultáneamente, enseñando entre la autoridad y la libertad, tienen más chances de atrapar el deseo del educando y lograr que el aula devenga un “aula fortuita”, en la que los dos deseos, el del estudiante y el del profesor, se encuentran (Martínez & Larrauri, 2009).

El respeto mutuo

Docentes y estudiantes entrevistados coinciden en que la forma de entablar el vínculo es mantener un respeto mutuo entre ambos. El docente respetado es aquel con sentido del humor pero que marca límites, como fue mencionado, que es exigente y que además es capaz de ser justo y mantener la coherencia en las decisiones que toma en la clase. En las voces de los educandos:

- Respeto mutuo, hay muchos que no respetan a los profesores...
- (...) Para mí es el respeto mutuo, o sea, porque si vos no respetás, cómo querés ser respetado.
- Es verdad pero si vos no tenés respeto, cómo querés que el profesor te respete y sea bueno contigo... ¿no? (E. E.G. S.T.)

Respeto es simplemente tratarlo como una persona que está enseñando, él viene a un trabajo, no viene a compartir, yo qué sé, una taza de té y es tu amigo. Él está haciendo su trabajo y tú tenés que estudiar. Es un respeto que se tienen que mantener mutuo, porque si no las cosas no funcionan, ni tú estudiás ni él puede hacer bien su trabajo. (E.10)

En el segmento anterior, se visualiza cómo el estudiante hace referencia a la relación asimétrica: el docente debería estar centrado en enseñar y no ser “amigo”, y además aclara que tendría que existir una confluencia de propósitos en el aula. Sería tarea del educando estudiar y del docente hacer su trabajo, que es enseñar, señalando que para que esto suceda el respeto tendría que ser mutuo. Aquí se pondría en juego algo de la aceptación del sujeto, ya que éste debería asentir la oferta que el agente le realiza, para ocupar la plaza que les ofrecida y así ligarse (Antelo, 2010; Aromí, 2003; Meirieu, 1998; Núñez, 2003b; Tizio, 2003). Para ello, es importante que este encuentro entre sujetos, entre deseos, se realice, para que el vínculo “funcione”, retomando los términos del estudiante. Por otro lado, los estudiantes destacan que son ellos mismos y sus compañeros los que muchas veces interfieren en la tarea de enseñar del docente, recalcando la trascendencia del respeto recíproco entre profesores y alumnos:

Y lo que pasa es que también tendrían que cambiar los alumnos, porque no a todos les importa ni siquiera estar bien con los profesores o aprender y algunos pagamos por los que no les importa nada. Y capaz que tendrían que marcar esa

diferencia ¿no? De que algunos si quieren aprender, y bueno, los que no...El tema es que no los van a echar, no se puede hacer nada tampoco... (E.11)

Lo que pasa es que no es sólo que los profesores no tienen paciencia, también es lo que hacen los alumnos, porque en una clase tenés de todo mezclado, tenés de los que se portan bien y de los que se portan mal, entonces, a veces, si cambiaran un poco la actitud los que se portan mal para poder que todos entiendan, y que los profesores puedan explicar bien las cosas. (E.14)

- Nuestra clase es una de las más grande, 36...
- Y con más personas que no quieren estudiar
- Son personas que creo yo que les da lo mismo si estudian o no
- Vienen a divertirse más bien a la clase
- Por no aburrirse en su casa o porque tienen problemas en su casa y no quiere ir vienen al liceo a distraer...
- Vienen al liceo por obligación, porque es una obligación venir al liceo pero o sea, no hacen nada, vienen, les contestan los profesores, hablan mal a los profesores y todo...
- Y perjudican a todo el grupo
- Claro
- A los que queremos estudiar nos perjudican
- Pasan diciendo, paran la clase a cada rato, todo...
- O si no, nos dejan sin recreo, nos tenemos que quedar. Paga toda la clase por algunos... (E. E. G. L.T.)

Los estudiantes refieren a sus compañeros como los “otros” que interrumpen en el proceso de enseñanza de los docentes, no incluyéndose en el discurso. Aquí se puede observar como los jóvenes también atribuyen a sus pares ciertas características que se emparentan con las mencionadas por los propios docentes, cuando dicen que los adolescentes son “apáticos” y “desinteresados”. En los procesos de identificación y proyección¹², los jóvenes juegan muchas veces esos roles que le son adjudicados a través de ciertas etiquetas clasificatorias:

(...) que pueden anticipar expectativas o contribuir a realizarlas, dado que terminan convenciendo a sus portadores acerca de sus capacidades, sus posibilidades y sus

¹² Desde el marco psicoanalítico, se entiende por proyección aquella operación mediante la cual el sujeto expulsa de sí y coloca en otro características, sentimientos, deseos, que no reconoce o rechaza de sí mismo (Laplanche & Pontalis, 1971).

límites. Por otro lado, no es posible soslayar los mecanismos proyectivos que ponen en marcha cuando en respuesta a una pregunta describen su entorno: los “otros” son violentos, “algunos” son fiacas, “algunos” insultan a los profesores (...). (Krichesky, 2010, p. 64)

En estos etiquetamientos, los estudiantes también parecen no responsabilizarse por su rol en la tarea educativa, siendo los “otros” y no “ellos”, quienes no permiten que el proceso se despliegue.

El docente justo: reconocer al estudiante y mantener la coherencia

Como se señaló en el marco conceptual, la relación educativa es una relación asimétrica (Allidière, 2004; Cordié, 1998; Frigerio, 2004; Leo & Moyano, 2003; Núñez, 2003a; Tizio, 2003), en la cual el docente reviste una cierta autoridad que debería saber cuándo ejercer, fundamentando siempre desde su rol el uso de la misma (Medel, 2003). Además, el docente actúa como un modelo de referencia para sus estudiantes, representando al mundo adulto y transmitiendo los bienes culturales a sus herederos (Blanchard, 1996; Cifali, 2008; Cordié, 1998; Freud, 1914; Núñez, 2003a). En el ejercicio de esta autoridad y del rol de mediador entre generaciones, los docentes entrevistados consideran importante ser coherentes con las decisiones que toman y los límites que se establecen en el aula, equilibrando lo que se les exige a los educandos con aquello que el docente les otorga, de manera de transformarse en una figura de confianza para ellos y construir el vínculo, potenciando la ligazón. Expresan los entrevistados:

Yo creo ciertamente desde la confianza, el respeto, de verdad, la marcación de límites. Es como yo te decía hoy, la clase es de todos pero en última instancia la que determina soy yo, ¿no? Y después tener una cuestión de sostener lo que uno plantea, bueno, esos límites que planteamos al principio, esas pautas de convivencia en el aula que presentamos, que se mantengan. Que hagamos todos respetar eso. Tener un discurso y llevarlo, durante el ciclo. (D.9)

(...) después obviamente que el vínculo se construye en la medida en que vos seas coherente también, ¿no? O sea, si hiciste el escrito y les pediste que estudiaran, se los traigas al otro día. (...) “trajo el escrito, trajo los deberes”, no faltás, y ellos lo notan: “ah, usted nunca falta”. Sí, pero ese “nunca falta” lleva a generar un proceso que a la larga les molesta muchísimo verte, pero también,

eh... Estudiamos, tenés que cumplir con las tareas, pero yo también; preparo las clases, y también me comprometo contigo, ¿no? El vínculo se construye desde la coherencia, como cualquier vínculo. Desde la coherencia que el otro te dé, bueno, ellos también la van a ver, la pueden valorar desde un lugar muy inconsciente también o no valorar, porque en realidad no tienen por qué necesariamente. Pero vos, creo que es un buen punto de partida para exigir, para posicionarte vos como docente y decir, “yo esto te lo explico mil veces”, preparo mi clase. Y además te corrijo en tiempo y forma las cosas y además te respeto. (D. 6).

Los estudiantes asimismo expresan que un buen docente es aquel que mantiene su palabra y los acuerdos que realiza con ellos, reconociéndolos como sujetos con los cuales también los profesores asumen responsabilidades:

(...) que no sea responsable, por ejemplo. Por ejemplo, a mí me ha tocado, ‘ta depende, según qué profesor, pero que uno hace los deberes y porque otros no lo trajeron, lo piden para la otra clase, por ejemplo. Eso me molesta porque, al final, yo lo traigo para la otra clase y es lo mismo

- Yo por ejemplo tenía un profesor, de Matemáticas, que por ejemplo, que había alguien peleándose atrás mío y le dije “profe!” y me dice “si me habla otra vez, le pongo una observación”, yo estaba levantando la mano, mire, se están peleando atrás mío y usted casi me pone una observación porque levanté la mano...”

- Un día fui a corregir lo que había hecho de deberes y me dice “XXX no moleste”, ¿qué es eso XXX?” O a veces me cambia el apellido (con un juego con las letras) y se hace el gracioso y la verdad que no pega para gracioso...

- A mí siempre me llama la atención, y verdad que yo no hago nada. Hasta que un día le pregunté por qué siempre a mí, y me dijo “yo quiero saber tu inteligencia, porque tu estatus es como un uno”.

- Mirá acá estaban ensayando un mes los chiquilines y las chiquilines, y vino la profesora y les corrigió todo y les dijo que cambien la coreografía porque a ella no le gustaba...

- Eso está mal

- Y ni siquiera tomó el esfuerzo de que se juntaron, se esforzaron, de que hicieron una carpeta así (hace gesto con los dedos) de gruesa. (E. E.G. S.T.)

Los estudiantes enuncian que los buenos docentes son aquellos que valoran el proceso de aprendizaje y el esfuerzo que ellos realizan, más allá de las calificaciones obtenidas en las pruebas. Además, se observa nuevamente la importancia de que el profesor se erija en su rol de adulto, y no se exceda en las expresiones con las que se dirige a los educandos, quienes reclaman que el respeto sea recíproco, y que se los reconozca con el derecho de aprender en su rol de estudiante.

En el siguiente apartado se articularán en el análisis las Categorías denominadas Diferencias entre el Tutor y el docente de aula, Razones para asistir al Espacio de Tutorías y Visión del docente sobre el Espacio de Tutorías, ya que las razones por las cuales los estudiantes asisten a las Tutorías tienen que ver, asimismo, con la forma en que los docentes conciben este Espacio y cómo el vínculo educativo se configura en él.

La atención personalizada y el grupo reducido

Estudiantes y docentes expresan que el vínculo educativo que se establece en el Espacio de Tutorías es diferente al del aula. El motivo principal en el que se basaría esta diferencia, de acuerdo a los entrevistados, es el tamaño reducido del grupo y por lo tanto, el tiempo que cada docente tiene disponible para cada estudiante. Esto permite que el educando reciba del docente contención, afecto y una atención personalizada, basada en las dificultades y problemáticas que cada sujeto trae al Espacio. Los estudiantes resaltan que esta atención particular les permite trabajar dudas puntuales y aprender de una forma diferente. Además, resaltan que quienes asisten a este Espacio lo hacen para entender y que el docente les explique mejor, sin las distracciones que los compañeros que no están afín a esto provocan en el aula. En sus palabras:

(...) tiene más tiempo para vos, más tiempo para explicarte, te lo explica mejor. Te lo puede explicar mejor porque estamos en un lugar tranquilo, no con todo el alboroto atrás, porque en clase, le pido al profesor que me lo explique y no lo entiendo. (E.2).

(...) de repente en clase hay un atraso con algo y no lo entiendo mucho en clase, porque a veces mi clase, se paran las clases en esas materias porque no dejan trabajar, y como que no entendés mucho. Entonces bueno, voy a las Tutorías, repaso, preparo una prueba, preparo un escrito. Es diferente estar en tutoría que

estar en clase, en Tutorías somos poquitos los que vamos. Te explica bastante bien el profesor. (...) En tutoría tenés otra manera de prestar atención que estar en clase con 40 gurises, que no te dejan, que habla uno, que pega, que esto...Y es diferente, entonces al profesor le podés entender mejor, te ayudan muchísimo... (E.3).

(...) tiene más tiempo para vos, más tiempo para explicarte, te lo explica mejor. Te lo puede explicar mejor porque estamos en un lugar tranquilo, no con todo el alboroto atrás porque en clase, le pido al profesor que me lo explique y no lo entiendo. (E.2)

- A las Tutorías no se va a armar relajo, va el que realmente quiere estudiar, van y están tranquilos
- Vas por un tema.
- El relajo se arma cuando se arman grupitos...
- Estás más tranquilo para explicar las cosas...
- (...) No es memorizar algo, es aprenderlo.
- Yo voy para que me expliquen, el profesor tiene su atención en vos...No es lo mismo estar en una clase que tiene muchos alumnos y no puede prestarte la atención a vos y la tiene que prestar a todo el grupo... (E. E. G. L.T.)

Los estudiantes resaltan el valor que posee la atención personalizada que el tamaño del grupo de Tutorías permite. Coincidentemente con lo planteado en el marco conceptual, podría decirse que lo que aprecian es que el agente de la educación tenga en cuenta los tiempos de los estudiantes y rescaten las particularidades de cada sujeto, ya que si bien el docente se dirige a un grupo, sus palabras serán apropiadas por cada uno de los estudiantes allí presentes, y aquello que puede generar impacto en uno puede, asimismo, dejar a otro totalmente indiferente (Núñez, 2003a). Esta atención particular en cada sujeto y sus vicisitudes habilitará nuevas configuraciones del vínculo, nuevas formas en que agente, sujeto y saber se articulan, al decir de Fazio (2013):

Para que el sujeto revise su posición ante el saber, ante la institución escolar, la docente, etc, debe haber un agente que cause e interpele la cuestión. Esto se logrará si el docente se hace cargo del UNO por UNO, y no opera con respuestas estandarizadas y homogeneizantes, es decir, si subjetiviza, singulariza la cuestión (p. 25-26).

Asimismo, los docentes resaltan que el Espacio de Tutorías les permite trabajar con cada estudiante y sus peculiaridades, planteando que la cercanía que se establece con ellos “humaniza la enseñanza” y fortalece el vínculo educativo:

(...) no es lo mismo el mismo conocimiento que vos tratás de que entienda en la clase, en el laboratorio, no es lo mismo para trabajarlo para 30 muchachos, acá no somos tantos, pero 20 y pico de muchachos que para 2, 3, o 5 o 10, que sería el número ideal para tener en la Tutoría, entonces, es como una atención personalizada. (D.3).

Yo creo que humaniza la enseñanza porque no es... se crea un vínculo con el alumno que no es el de la clase, todo vínculo que vos puedas establecer fuera del aula te va a llevar a alguna parte. (D.1).

(...) es como volver de vuelta a una clase particular, una clase donde entablás una cierta relación con ellos, distinta, que no es lo mismo que estar con 40 gurises, que están ahí mucho más separados, donde no es lo mismo que estar ahí mano a mano, donde hablás con ellos, eso es fundamental, tener una relación distinta. (...) más que nada, es más una cuestión de tú a tú (...) primero por el hecho de la cercanía, te vuelvo a repetir, son clases más reducidas. Pero sí, sin duda la relación es distinta, el hecho de estar con él mano a mano es diferente, es como que sos su profe particular, tienen otra confianza. De repente si se sacó mala nota o le fue mal, te lo dicen, porque vos lo estás ayudando a hacer la tarea, los deberes, y ahí adquirís otra confianza. (D.2)

En este último fragmento, se puede observar que el profesor destaca que la relación distinta que se entabla habilita a que el estudiante confíe en él, cuestión fundamental para que el docente entienda las dificultades de cada sujeto, pueda centrarse en esos puntos y “explicar mejor”, como expresan los estudiantes. Se retoma aquí lo planteado en el marco conceptual acerca de que cada vínculo educativo es único e irrepetible (Núñez, 2003a; Tizio, 2003), exigiendo del docente que reconozca a cada educando como un sujeto con su propia historia, su propia relación con el saber, la institución educativa y el profesor (Cifali, 2008), existiendo tantos vínculos y registros como sujetos en aula (Núñez, 2003a).

Surge nuevamente en estos párrafos la importancia que tiene la confianza en toda relación pedagógica. La confianza que el docente siempre tendría que depositar en el estudiante (Cornú, 2002; Moyano, 2010; Núñez, 2003a; Ramírez, 2003), lo cual ya fue mencionado, debería ser conquistada por parte del profesor, quien para que esto ocurra

tiene que apostar al estudiante, sostener el afecto y los límites, y creer en él como un sujeto de la educación, capaz de aprender y digno de la herencia cultural que se le está transmitiendo.

Asimismo, los docentes subrayan que el tamaño del grupo, la confianza que se establece entre el docente y los estudiantes y el tiempo que tienen para dedicarle a cada educando, les permiten desarrollar en los estudiantes otros contenidos, no solamente académicos, que tienen que ver con habilidades, como la “confianza en sí mismos” y la “sociabilidad”:

(...) como te decía, que ellos se sienten más seguros, que vean que sientan que el liceo no es solamente la clase donde está el profesor ahí y nada más, sino que tiene otras funciones como la de sociabilidad porque también conocen a otros chiquilines, y bueno, ven, se dan cuenta de la cuestión de la seguridad, “si yo estudié eso, lo sé”. (D.2).

Ellos toman confianza en sí mismos y se dan cuenta que pueden y entonces después en la clase se sienten importantes (...). (D.3).

Estudiantes y docentes parecen acordar en que es la dimensión del grupo y la atención en las particularidades y demandas de cada estudiante las que habilitan a que el vínculo educativo se establezca de una manera diferente en el Espacio de Tutorías. Es de destacar, además, que, para una de las docentes entrevistadas, es justamente esta adecuación a la demanda la que genera en el profesor cierto agotamiento en el ejercicio del rol del Tutor, como será mencionado más adelante.

A continuación, se interrelacionan en el análisis las Categorías: Elección por la profesión docente, Elección por el rol de Tutor y Vivencias acerca de la profesión, dado que como fue expresado en el marco conceptual, la elección por la profesión docente, las expectativas depositadas en ésta y las vivencias de los sujetos, son aspectos significativos para entender cómo se configura el vínculo educativo y los aspectos transferenciales que se ponen en juego en el mismo (Allidière, 2004; Antelo, 2010; Hameline, 2008; Martínez & Larrauri, 2009).

El deseo de enseñar

Varios de los docentes entrevistados plantean que la elección de la profesión tiene que ver con el gusto por enseñar y trabajar con adolescentes:

Porque me gusta enseñar, eso siempre me gustó, me gusta enseñar en general. (D.2).

(...) te digo la verdad, a mí me encanta formar gente, ¿sí? Me encanta... (D.1).

Porque me gusta transmitir los conocimientos, los pocos que pueda tener y los que voy adquiriendo, siempre me gustó como ayudar, acompañar, como transmitir a los que tenía alrededor. (D.8).

A mí me gusta, me gusta, ya te digo tratar con chiquilines, me gusta estar con adolescentes, trabajé muchos años en Primaria también, en privado, hace 26 años que estoy, y no, me di cuenta de que lo que me gustaba a mí más que nada, son los adolescentes. Digo, a pesar de que son una edad complicada, me gusta el relacionamiento que tengo con ellos. (D.4).

Cuando yo arranqué en realidad fue por una cuestión muy egocéntrica, una cuestión de amor propio y de placer personal que me provocaba a mí enseñar. (D.9)

En relación a la elección por el rol de tutor, los docentes expresan varios motivos: horas disponibles en el liceo en el que ya trabajan, la dificultad de la asignatura que dictan y la posibilidad y el deseo de “ayudar” al estudiante con la misma y ver su evolución, lo “vocacional”. Se observa que esta elección tiene que ver, además, con la forma en que los docentes describen al estudiante que asiste a las Tutorías, como aquel que tiene dificultades pero potencial para aprender. En palabras de los docentes:

Porque realmente veo que los chiquilines en mi asignatura, es una materia que a ellos les cuesta mucho, les cuesta más que nada, a ver, no es que tengan dificultades sino que es una materia que parece difícil. (D.3).

(...) que no había ningún tutor acá de Biología, y como ya iban pasando como tres, cuatro meses y yo pude, en otra actividad que estaba, me pude desocupar, y bueno, tomé esas horas porque estaban acá. (...) Yo justo tengo una chica de 1°

que ha evolucionado, que ha cambiado totalmente, al principio tenía no sé cuántas bajas y ahora ha subido bárbaro, está bien de bien, y bueno más menos... (D.2).

(...) pero hay gente que le gusta hacerlo, quiere ayudar a los chiquilines, lo hace más vocacional. (...) el estudiante lo tiene mal adquirido o lo está implementando mal y realmente vos tenés que guiarlo y tenés que ver cuál es el problema que tiene, por qué no rinde lo que rinde otro, y así ver como lo solucionas, ¿no? (D.1).

Surgen en el discurso de los docentes entrevistados expresiones del orden del placer, del deseo de enseñar, a lo que ya se hizo referencia anteriormente. Este deseo de enseñar, el placer en la tarea docente, es importante para que el profesor pueda capturar el deseo del estudiante, establecer el vínculo educativo y que se produzca la enseñanza (Filloux, 2008). Para esto, ambos deseos deberían estar amarrados, ligados (Aromí, 2003; Cifali, 1992; Martínez & Larrauri, 2009; Tizio, 2003).

Los estudiantes también valoran aquellos docentes a los que les gusta enseñar:

Alguien que se preocupa por dar la clase. Que le gusta enseñar. No sólo que vaya ahí y te enseñe de mala gana. (E.5)

Nuevamente, tanto docentes como estudiantes consideran importante que el docente esté centrado en la tarea primordial, que es la transmisión, y que la misma le provoque placer, para lograr “enganchar al estudiante” a través de su propio deseo. La elección de la profesión docente por el placer que la misma provoca cobra así relevancia en tanto habilita al docente a la búsqueda del deseo y del asentimiento del estudiante a ocupar la plaza que la educación le ofrece.

De identificaciones: el docente que dejó marcas

Además, varios profesores expresan que fue un docente de sus trayectorias educativas el que incidió en la elección por la profesión:

(...) por un profesor que tuve. Yo empecé muy chica a trabajar, yo a los 15 años ya estaba trabajando e iba al Liceo nocturno en la última hora del nocturno, que terminaba a las 12 (...) Y ahí tuve un profesor excelente, que después fue mi profesor en el IPA, que ahora ya está jubilado, excelente. Y que por ahí tuvo, no me preguntes cómo hacía, porque eso sí que no lo recuerdo, pero él tuvo la sabiduría de que yo permaneciera, y como yo un montón de gente, porque no es

sólo reconocido por mí, que permaneciéramos a esa hora en plena dictadura. (D.1).

(...) mi profesor de Historia de quinto año, me marcó para ser docente. Excelente, sí, sí, quinto año de liceo tuve un excelente docente... (...). (D.6).

Todos tenemos tal vez en nuestro curriculum algún docente que nos marcó por algo y nos dejó una enseñanza, en lo bueno y en lo malo también. (...) A mí me copaba mucho un profe de Historia que tenía que era muy canchero, muy divertido, la Historia con él era un cuento, era muy lindo ir a su clase, te entretenía pila y aprendías. Después en el otro extremo, la docente que fue mía de Cívica, que es mi especialidad, en tercero, que después la elegí como mi profesora adscriptora, también fue un referente. Esta mujer, éramos otros chiquilines y los profes se respetaba, pero era entrar ella y no volaba una mosca y los contenidos como los daba. A mí me tenía anonada como aquella mujer desenvolvía todos los contenidos y explicaba, no tenía que explicar las cosas más de dos veces porque ya se entendía. Recurría también una manera diversa de la explicación en la segunda vuelta. Entonces eso me marcó. (...) Pero eran modelos totalmente opuestos. El profe muy canchero y muy desestructurado. Y la profe muy estructurada, que no volaba una mosca pero que desenvolvía los contenidos de una manera que no podías no entenderlos. (D.9)

Puede observarse, en coincidencia con lo señalado desde el punto de vista conceptual, que la elección de la profesión docente tiene que ver con aspectos que hacen a la historia formativa del profesor y a los avatares que tuvo que sortear en la misma (Andalucía, 2004). El vínculo educativo como aquel que deja marcas en el sujeto (Núñez, 2003a), dejó huellas en estas docentes que eligieron su profesión por lo que los docentes que ellas mencionan significaron en su biografía escolar. Vale destacar que la docente citada en el último fragmento, menciona dos profesores de momentos diferentes de su trayectoria (educación media y formación docente), con cualidades distintas, con las cuales ella misma se describe ahora en el ejercicio del rol:

Me pueden tener como un poco como canchera. Yo soy muy distendida. Pero a su vez tengo la faceta o la veta de firmeza y autoridad, de decir "bueno, 'ta", que si bien la clase es de todos, porque yo se los presento el primer día de clase, la clase es de todos, la hacemos todos, pero bueno en última instancia la dirige soy yo. A mi clase, a molestar, no. Si bien me pueden tener como que soy medio

severa, recta o estricta, también me ven, creo yo, como buena onda, porque en realidad me abro para eso. (D.9)

Aquí se visualiza nuevamente el papel de los fenómenos transferenciales, que se dirigen muchas veces a rasgos del docente con los cuales el estudiante se “engancha” y se identifica (Tizio, 2003; Zelmanovich, 2013) y que inciden también en la forma en que los docentes hoy juegan ese rol, recordando que: “su propia biografía y específicamente su biografía escolar tendrá un lugar relevante para su tarea” (Korinfeld, 2013a, p. 109). En este caso, la docente se identifica con dos docentes de su biografía, el docente “canchero” y la profesora “estructurada”, definiéndose ella misma como “medio severa, recta o estricta” a la vez que “canchera” y “buena onda”.

Dejar marcas, formas personas, “cambiar el mundo”

Otro motivo esgrimido por los docentes para la elección de la profesión fue la posibilidad de trabajar con adolescentes y generar cambios en sus estudiantes. De acuerdo a las nociones conceptuales en que se enmarca esta investigación, podría formularse que es relevante que los profesores manifiesten esto dado que el vínculo educativo debe ser fugaz pero dejar marcas, huellas que preparan al sujeto con el fin de que emprenda su camino al por-venir (Núñez, 2003a, 2003b). Además, de acuerdo a Frigerio (2004), el docente tiene que perseverar en su misión de que en el encuentro con él, el estudiante se transforme, devenga otro diferente a las marcas previas que trae consigo.

En palabras de los entrevistados:

Hoy por hoy, significa ser un referente en la vida, tal vez de algún alumno. Sos como un ejemplo. Yo hasta el día de hoy tengo grabadas ejemplos de docentes. Yo creo que significa ser un, sos uno de los agentes socializadores más importantes en la vida de un ser humano, sos un ejemplo. (D.9)

¡Ah! ¡Mucho! Es como mi vida, uno ama lo que hace, yo que sé, el contacto con los chiquilines es... el poder despertarles en ellos cosas, el darles para adelante, el acompañarlos, yo que sé, es como todo... es importante. (D.5).

Y te da satisfacción ¿no? porque no sólo porque ellos piensan que soy buena y ‘ta, sino porque sé que aprenden y eso es lo que más me importa, y yo creo que, con un buen trato y con confianza en los gurises, los gurises aprenden más, y por

eso soy así. (...) colaborar en parte en formar esas pequeñas personitas. Está bueno ver los gurises cuando son grandes, ¿viste? Que además muchos los sigo viendo porque son compañeros de mi hijo, dio la casualidad esa ¿viste? (...) me encuentro con un montón de gurises que salieron de acá de tercero y como que los ves y decís “bueno, fui parte de esas personita que es ahora”. (...) me gusta, capaz que tengo un problema y entro a la clase y me olvidé del problema (...) El dar clases me hace bien, creo que tenés un problema y el dar clases te hace olvidar el problema. (D.7)

Educar es justamente que crezcan como seres humanos normales, por lo menos, digo, entre comillas, ¿no? Porque hoy día uno escucha tanta cosa fea de los adolescentes ¿verdad?, que por lo menos poner un granito de arroz, un granito de arena en ese montón de playa que hay para esparcir, digo, ¿no? (...) El poder aportar a la vida de ellos...(D.4).

(...) hago algo por cambiar la situación, vos dirás qué tiene que ver, pero yo estoy formando gente, personas críticas, personas que reflexionan, personas que saben lo que están leyendo, que entienden lo que les quieren decir. Yo hablo mucho con ellos, yo les digo sus derechos (...) Entonces yo te digo la verdad, te vuelvo a repetir, yo estoy orgullosa de lo que hago y me siento útil. (D.1).

(...) es una tarea que es importante porque estás colaborando con el futuro del país, con las futuras personas que van a tener el país en sus manos, vos si hacés las cosas lo mejor posible, estás poniendo un granito de arena para que ellos hagan sus tareas, sus cosas... Pero la tarea en sí, me encanta, me gusta. Digo, es una cosa que me gusta, como todo trabajo tiene sus cosas buenas y sus cosas malas, hay momentos donde querés tirar todo y no quiero saber más nada de esto, y hay otros momentos donde tenés una buena devolución y te sentís bien. De los alumnos, sin duda y del logro que hagan ellos, ves cómo evolucionan, eso está bueno. (...) porque acá nosotros estamos educando, no sólo por un tema conceptual, sino también por la personalidad, es el momento justamente donde se están formando, donde se están desarrollando (...). (D.2)

Y porque entendía que era una forma de... de cambiar al mundo. (D.6)

Las atribuciones que los docentes realizan a la tarea docente se relacionarían con las vivencias que tienen acerca de la profesión: por un lado, la gratificación que significa generar cambios en los educandos, y por otro, desvalorización y frustración por los obstáculos que encuentran en la consecución de la tarea.

La grandeza de la tarea, la frustración, lo imposible

Como puede observarse en los segmentos citados, la recompensa que la tarea provoca en los docentes es acompañada por cierto malestar que ellos mismos expresan. La idea de “cambiar el mundo”, que aparece en el último fragmento, trae aparejada una gran frustración para la misma docente que lo enuncia, quien manifiesta:

Hoy en día... es una peripecia complicada. Yo no sé si volvería a ser docente (...)
Desde chica me gustaba dar clase, pero en estas condiciones no sería docente.
No sé qué podría ser (risas), pero no sería docente. (...) Yo hay días que salgo muy decepcionada, porque hubo una pelea grande, porque no logré el objetivo (...)
En la medida en que no hay condiciones adecuadas para ejercer la carrera, van a pasar cosas que si vos tenés una clase con 20 alumnos, un buen salario, la realidad sería muy otra. (...) porque te habilitaría a que tú te puedas dedicar con otra energía, con otra disponibilidad a esos 20 estudiantes y con un salario que te permita posicionarte distinto. Si no se dan las condiciones adecuadas para la educación, me siento un poco entrampada, en términos de que no me gusta... engañar al otro, no me gusta engañarme. Y me parece que la energía cotidiana que te lleva, para hacer las cosas bien, es demasiada para la relación con lo salarial. (...) Y porque tiene que haber políticas públicas que te acompañen, si no, y en eso, hay todo una discusión. (D.6)

En la misma sintonía, otros docentes entrevistados manifiestan:

En lo humano, sí, si me vas a hablar del tema monetario creo que es un desastre, no me borres esto, ponelo. Pero, perdón por el repartidor de refresco, pero no puede ganar lo mismo un repartidor de refresco que un docente, sea de la materia que sea, porque el docente se sigue formando, sigue tratando de ser cada día mejor, el repartidor de refresco lo único que hace es repartir ¿'ta? (...) (D.1)

Es una tarea media desvalorada, devaluada quizás por la sociedad (...) el rol del docente y la educación, con todos los hechos y los dichos que se dan, bueno, depende de cada sociedad. Hay otros países donde el docente profesor, bueno, era lo que había antiguamente...tenía otro valor... o por lo menos eso me han contado y desde que estoy yo, eso no cambiado mucho, aunque no hace tanto tiempo (...). (D.2)

(...) como que vos no sos nadie, respeto por ser adulto nomás, cero, y por ser docente, nada de respeto, nada. (D.8).

Puede visualizarse, en estos segmentos, cómo las vivencias de gratificación por la tarea realizada, la cual implica “formar personas” y generar cambios en las generaciones venideras, conviven con las vivencias de malestar y desvalorización. Los docentes expresan en muchas ocasiones sentirse desbordados y cansados por lo que el trabajo implica. Esto mismo sucede con aquellos docentes Tutores, quienes enuncian que el profesor tutor es un “docente orquesta”, lo cual genera agotamiento. En palabras de los docentes tutores:

(...) gente que se paraba y se iba porque no estaba de acuerdo, decía que teníamos que venir y dar las materias, porque estábamos preparados para eso y nada más. Esto...obligaba una parte, si se quiere entre comillas, “de psicólogo”, que no teníamos por qué estar poniendo en práctica. (D.1).

(...) pero este... es muy cansador y tenés que hacer tipo maestro orquesta, porque vienen de los tres niveles y de los tres niveles tenés que estar trabajando con ellos. (...) Es muy demandante, muy demandante. (D.4).

Estas vivencias a las que hacen referencia los docentes, tendrían repercusión en lazo pedagógico y en la forma en que profesores y estudiantes se relacionan. Uno de los estudiantes entrevistados observa el cansancio en los docentes y rescata la dimensión subjetiva del profesor, resaltando su valor de “persona” y, de alguna manera, desplazándolo de un lugar de omnipotencia:

A veces los veo muy cansados, porque tienen muchas clases, con ganas de irse los veo... ¿no? Y a pesar de eso como que adentro del liceo son una cosa, pero afuera son como todos nosotros. (...) A veces llegan muy cansados y no sé... como que no tienen muchas ganas de dar clase, pero igual lo hacen... (...) Son

como nosotros, como cualquier persona, que trabajan para mantener una familia, pero nada más. (E.15)

En coincidencia con las nociones del marco conceptual, podría decirse que lo que se observa en las entrevistas tiene que ver con que la tarea docente siempre implica cierto grado de insatisfacción y malestar (Andalucía, 2004; Antelo, 2010; Aromí, 2003; Cordié, 1998; Freud, 1937; Núñez, 2003a; Tizio, 2005). El oficio docente es uno de los tres oficios que Freud (1937) denominó imposibles, ya que el sujeto dividido, el del inconsciente, no es del todo educable y siempre existirá un no saber qué hará que el resultado que se obtenga lleve una carga de insatisfacción, algo del orden de lo incalculable (Antelo, 2010; Aromí, 2003) y una incertidumbre que todo profesor debería soportar. Como fue mencionado, el docente tendrá que trabajar con el educando, apostando a él, aún sin saber qué de los que está transmitiendo llegará a destino, ni cuándo ni cómo llegará, aunque confiará en que así será. El trabajo con sujetos hace que en la educación, como dice Meirieu (1998), sea normal que la cosa no funcione y por esto es importante que los agentes de la educación sean capaces de soportar cierto grado de “incomfort”, ya que: “trabajar con el sujeto es aceptar la incertidumbre” (Aromí, 2003, p. 133).

No puede omitirse que la relación pedagógica siempre está acompañada de cierto sufrimiento psíquico, dado su carácter “relacional”, la multiplicidad de actores involucrados, la demanda institucional y la compleja naturaleza de lo humano (Kachinovsky, 2000). La dimensión subjetiva, el docente como sujeto, con sus propios conflictos, deseos, identificaciones, su condición de “persona”, como subraya el estudiante anteriormente citado, y sus ambiciones de cambiar a los educandos y al mundo a través de la tarea docente, se ven enfrentados a una realidad social diferente. En la misma, muchos jóvenes, sociedad de la información mediante, cuestionan la centralidad de la institución educativa como instancia hegemónica de circulación del saber, y la relevancia social y la autoridad moral e intelectual intrínseca de la figura del docente (Martínez & Larrauri, 2009).

Se observa, además, en los docentes entrevistados, que la elección de la profesión y la concepción acerca de la tarea de enseñanza, están vinculadas a la posibilidad de ser “referente en la vida”, “formar personas”, “formar personas críticas”, “colaborar con el futuro del país”, “cambiar el mundo”. Desde la pedagogía, Antelo y Alliaud (2005), plantean que el trabajo de educar parece instaurarse en cierta desproporción, ya que siendo una práctica que tiene como finalidad generar cambios en el otro, “intervenir” (Antelo, 2010), se confronta permanentemente con las vicisitudes e imposibilidades que una práctica de este tipo, con el propósito de generar efectos en el otro, siempre suscita. Los autores expresan: “(...) la educación vive de esa desproporción y la grandeza asociada que la sigue como su

sombra (...)” (2005, p. 2). Esta grandeza de la tarea de enseñar tiene que ver con esas transformaciones que los docentes pretenden provocar en sus estudiantes, para que devengan “ciudadanos”, “personas críticas”, “reflexivas”, “comprometidas”, en palabras de los entrevistados, y carga al profesor de una cuota enorme de responsabilidad, la cual lo ubica en un lugar de “titán”, peleando contra las adversidades que son, además, inherentes de todo acto educativo (Alliaud & Antelo, 2005). Así es que:

Si la tarea a desempeñar se visualiza a partir de su grandeza, nunca se va a estar lo suficientemente preparado como para ejercerla y, a la vez, los posibles errores cometidos aparecen como terribles daños. (...) Asumir la grandeza del proyecto de educar (como todo proyecto grande que se asume), tiene un alto componente simbólico que engrandece a quien lo realiza pero produce, a la vez, sentimientos de frustración, a medida que se concreta, ya que las consecuencias de la acción siempre serán insuficientes al tomar como parámetro semejantes expectativas (Alliaud & Antelo, 2005, p. 2 y 6).

Esta última cita, condensa los sentimientos que los docentes entrevistados expresan, ya que consideran estar ejerciendo un rol social fundamental, por el cual no son bien remunerados ni reconocidos, además de encontrarse con los obstáculos de carácter relacional, social e institucional que esta tarea conlleva.

En la búsqueda por encontrar soluciones al malestar de la tarea docente, se crean una multiplicidad de artificios e instrumentos, con la ilusión de generar una transmisión “limpia”, lo cual, como fue expresado, es imposible, ya que distorsiones, conflictos y desencuentros son parte del acto educativo, en tanto hay sujetos divididos en juego, los cuales se vinculan de una forma particular entre sí y con el saber que media en la relación. De acuerdo a Martínez y Larrauri:

Es por esto que expresamos que no hay modelo pedagógico que sea redondo para educar y viable con relación a la producción de sujetos que manejen un saber de manera “limpia”, sobre todo si se toma en cuenta que en toda educación existe un límite implantado por un *deseo que no se deja domar y que siempre pide algo más*. (2009, p. 164)

A modo de síntesis, podría exponerse que docentes y estudiantes se relacionan entre sí y con los contenidos educativos de distintas formas que tienen que ver elementos transferenciales e identificatorios propios de todo lazo pedagógico. Estos elementos incidirían en la forma en que el docente despliega los contenidos pedagógicos, buscando,

a través de su propio deseo de enseñar, el deseo de aprender del estudiante y logrando la ligazón. La historia particular de los sujetos, su biografía personal y escolar, cobra particular relevancia para entender el interjuego de relaciones en el aula, y cómo las mismas se configuran, posibilitando o no el vínculo educativo y la aceptación del sujeto de la educación a ocupar la plaza ofrecida, como heredero del patrimonio cultural.

Objetivo 3

Identificar y caracterizar las distintas modalidades en que los educandos se relacionan con los contenidos educativos desplegados por el docente.

Como fue expresado en el marco conceptual, la forma en la que el docente se vincula con sus estudiantes para relacionarlos con los contenidos educativos, revelará la forma en la que él mismo se vincula con el saber (Blanchard, 1996). Asimismo, la forma en que los estudiantes se vinculan con dichos contenidos tendrá que ver con la manera en que el docente se relaciona con el saber y lo transmite a sus estudiantes, en ese juego en que deseo de aprender y deseo de enseñar se capturan o se escapan, se encuentran y desencuentran. Por esto, para describir las modalidades en que los educandos se relacionan con los contenidos, se retomarán también las palabras de los docentes y la forma en que se vinculan con el saber, articulando categorías emergentes en las entrevistas de estudiantes y profesores.

Para iniciar el análisis en torno a este objetivo, se interrelacionarán las Categorías Razones para estudiar y Perspectivas con respecto a los contenidos curriculares, ya que las formas en que los estudiantes valoran a los contenidos tienen vinculación con las razones que esgrimen para continuar estudiando.

El estudio y los beneficios en el futuro

Los estudiantes entrevistados plantean que estudiar les permitirá tener ciertos beneficios en el futuro, relacionados con cursar una carrera a nivel terciario, obtener un trabajo e independencia económica. El incentivo que reciben de sus referentes adultos, con argumentos similares, también es mencionado. En sus palabras:

Ser alguien, no estar siendo nominada por gente superior, que se considera superior, y poder tener mi trabajo digno. (E. 1).

(...) para salir a trabajar necesito un nivel educativo grande, como quien dice, para un buen trabajo". (E.10).

No todas las materias me van a servir, porque quiero ser Bióloga y es como que Biología me va a servir más. (E.9)

- Trabajar para vos, no trabajar para alguien más, tener tu propia plata, no precisar de depender de otros
- Para tener nuestra libertad
- Y 'ta, un día tenés algo propio y nadie te puede hacer nada en tu casa, hacés lo que quieras, viví como quieras es tu casa y nadie te va a decir nada.
- Porque me gusta tener mis propias cosas, porque me gusta tener lo mío...
- (...) A mí por ejemplo hay carreras que, a mí me gustaría ser profesor de guitarra y de música, y yo para hacer eso tengo que hacer el liceo...entonces quieras o no quieras, yo mismo me obligo a pasar por acá para llegar a eso.
- Yo estaba indecisa de qué profesión hacer, porque quería ser astrónoma o gastronomía, nada que ver, y dije 'ta, el liceo lo tengo que hacer completo.
- Sí, como un camino para llegar a ese objetivo.
- Si querés llegar a tu casa sí o sí tenés que pasar por el portón...y para saltar al vuelo no está bueno...
- Es un camino a llegar.
- Pasar el portón. (E. E.G. S.T.)

- Mi madre me dicen que estudie, que no sea como ella que se perdió la oportunidad de estudiar, para que pueda tener una vida mejor que la que ella tuvo sin estudiar. Que es más fácil la vida estudiando, que es más fácil enfrentarla, si tenés un trabajo, una carrera estable. (E. E. G. L.T.)

De acuerdo a estos fragmentos, podría decirse que los estudiantes tienen una visión propedéutica de los contenidos educativos, ya que los visualizan como aquellos que los prepararán y permitirán "pasar el portón", siendo este el principal motivo por el cual dicen estudiarlos. En este sentido, los estudiantes expresan que aquellas asignaturas las cuales consideran no se vinculan con la carrera que tienen interés en cursar a nivel terciario, no son útiles:

- Hay cosas que te das cuenta de que en un futuro no te van a servir.
- Por ejemplo, para mí cambia lo que puede servir a cada uno de acuerdo a lo que vas a estudiar. Por ejemplo, si querés ser dibujante, Dibujo te puede servir...
- Dibujo me puede servir a mí porque yo quiero seguir la parte de diseño, ponele. Y él quiere hacer Música y por eso le sirve Música.
- ¿Historia?, no sé para qué te sirve. Si vas a ser profesor de Historia, capaz te sirve para la carrera. Pero si vas a ser psicólogo, la historia creo que no te sirve. Si vas a ser abogado la historia no te sirve...Para profesor de historia sirve, para un futuro...
- Hay mucha gente que no va a ser nada de Historia pero le interesa lo que pasa en su país, le interesa lo que pasó antes en su tierra o en la tierra...
- Yo siempre digo, Historia es un aburrimiento total, y mi padrastro me dice: "historia es interesante porque podés saber lo que pasó en otro país cuando ni siquiera existíamos nosotros, es interesante". Para él es interesante, para mí no tiene nada... (Risas)
- Otra materia que te das cuenta, gimnasia. Gimnasia creo que no vas a quedar ni cuadrado, si sos gordo no vas a quedar flaco, es mentira eso... (E. E.G. S.T.)

No surge en las expresiones de los estudiantes citados la importancia que los contenidos educativos podrían tener en la vida cotidiana, predominando la visión que los valora solamente en relación a los beneficios que les redituarian en un futuro. Además, algunos estudiantes mencionan que los saberes les permitirán comprender hechos de la realidad, "ayudar a otros" e interactuar con otras personas:

(...) saber que por algo pasan las cosas ahora, que mediante algo que pasó antes están pasando las cosas ahora y todo eso... (E.4).

(...) creo que voy a poder saber las cosas y ayudar a otras personas, por ejemplo poder ayudar a mi hermana con los deberes, interactuar con personas sobre información. (E.2)

- (...) Poder saber sobre... tener cultura general para si el día de mañana discuto con alguien poder decirle con fundamento las cosas. (E. E. G. L.T.)

Si bien predomina la perspectiva en que los educandos juzgan a las asignaturas y los saberes de acuerdo a la utilidad que consideran tendrán en un futuro, ellos mismos valoran cuando los docentes despliegan los contenidos de manera tal en que puedan

aplicarlos a eventos del día a día y transmiten conocimientos o saberes que no son del orden puramente académico. Esto se vincula con las siguientes categorías de análisis: Concepciones acerca de enseñar y Concepciones acerca de aprender que poseen los estudiantes, las que se articulan a continuación.

El conocimiento como construcción

Los estudiantes entrevistados expresan que enseñar es transmitir conocimientos, considerando la transmisión como la principal tarea del docente. Se observa aquí, nuevamente, que los estudiantes plantean la importancia de que el docente se centre en la tarea de enseñanza y se preocupe porque el educando entienda y aprenda, más allá de las dificultades que pueda encontrar en el proceso. Coincidentemente con estas ideas son los planteos del marco conceptual, acerca de que la función primordial del agente de la educación es la transmisión (Frigerio, 2003, 2004; Núñez, 2003a, 2003b; Tizio, 2003) y éste debería enfocarse en la misma sin discriminar a los sujetos por las condiciones socio-económicas que lo preceden (Zelmanovich, 2013). Podría decirse que cuando los estudiantes esgrimen que lo importante es que el docente enseñe, explique, están reclamando asimismo que éste se coloque en el lugar de agente de la educación y, a su vez, al estudiante en el de sujeto de la educación, del aprendiente, con las capacidades para adquirir los conocimientos. En palabras de los educandos entrevistados:

- Alguien que de los conocimientos que una persona tiene a alguien que capaz no lo tiene, que sabe menos.
- Aumentar los conocimientos que tiene alguien a personas que capaz no lo tienen.

(E. E. G. L.T.)

Compartir los conocimientos (...) (E.11)

(...) transmitir información que vos tenés a otra persona, para que la pueda utilizar después. (E.14)

Los estudiantes también enfatizan en que el proceso de aprendizaje es mutuo, que a la vez que ellos aprenden de sus docentes asimismo les enseñan. Resaltan que el buen docente es aquel que puede entender el conocimiento como algo que se construye entre ambos, desplazándose de la posición de omnipotencia. En esta misma línea, consideran

una práctica negativa que el docente se posicione en un lugar de autoridad incuestionable, sin mostrarse accesible a los comentarios de los estudiantes, lo cual no les habilitaría a aprender de acuerdo a su propia forma. En las voces de los estudiantes:

- Compartir el conocimiento que tenés con otra persona que sabe menos que vos, que vivió menos que vos. Yo no tengo el mismo conocimiento que tenés vos, vos viviste mucho más que yo y me podés enseñar.
- Vos le podés enseñar a ella también
- Mi abuela se compró una computadora y me pregunta, y yo como que puedo...
- Nosotros les enseñamos a ellos (a los profesores) algunas cosas nuevas ...
- Y ellos nos enseñan a nosotros. (E. E.G. S.T.).

(...) más que nada yo soy un persona que me gustaban mucho mis ideas y a veces capaz que me expreso mal, pero no me gustan los profesores que por creer que son profesores, todo lo que dicen está bien. No tienen en cuenta la opinión del alumno. Ni la piensan. (...) (E. 10)

Como se expresó anteriormente, el docente al transmitir el saber también transmite su forma de vincularse con el conocimiento y de concebirlo (Blanchard, 1996; Frigerio, 2004; Núñez, 2003a; Zelmanovich, 2013). De acuerdo a Diker: ““lo que se pasa” no es un conocimiento objetivado, externalizado, sino una relación con ese conocimiento (...)” (2004, p. 229). Es así que un docente que transmite los conocimientos como acabados e incuestionables, develará cómo él mismo concibe el conocimiento y la transmisión. Igualmente, un profesor que transmite los saberes de forma tal en que puedan ser cuestionados, brindará también a sus estudiantes la posibilidad de cuestionarlos, de interrogarlos y vincularse con ellos de una forma diferente, actualizándolos. Como fue señalado, esta es una condición fundamental para el establecimiento del vínculo: que el agente de la educación a la vez que transmite los contenidos culturales y los perpetúe, ofrezca también la posibilidad de que el sujeto los vivifique, los actualice y transforme (Frigerio, 2004; Núñez, 2003a; Tizio, 2003). En acuerdo con esto, Krichesky (2010) plantea que para que los educandos puedan apropiarse del “placer de la autoría” (Fernández, 2007) que surge del aprendizaje, es necesario que el docente los invista de la posibilidad de ser aprendientes, otorgándoles, así, el lugar de sujeto pensante. Por eso, a través del vínculo, los docentes, en su lugar de agentes subjetivantes, abren el espacio para aprender (Krichesky, 2010).

Además, los estudiantes hacen referencia a que aprender también tiene que ver con descubrir un conocimiento que ellos ya tenían. Podría decirse que, de alguna manera,

consideran el conocimiento no solamente como una construcción sino como algo que se devela en el vínculo con el docente:

- Algo que sabías pero no sabías que sabías... (E. E. G. L.T.)

Los docentes también reconocen la importancia de que el saber se transmita de tal manera en que los estudiantes puedan sentirse habilitados a cuestionarlo, transformarlo y generarlo:

(...) a mí me encanta que ellos me cuestionen, eso también influye mucho en ellos, que ellos también tienen la posibilidad de cuestionar ¿verdad? Ellos tienen que aprender a cuestionar, y tienen que saber que pueden cuestionar al docente, ¿por qué no? Yo a veces les pongo cosas, errores, para ver, y muchas veces no se animan a hacerlo, no se animan al principio, bueno, ahora lo hacen, ahora ya no lo hago más porque ellos entendieron que pueden y ya es suficiente. El otro día le dije “ahora cuando yo me equivoque es porque me equivoqué chiquilines, díganmelo, porque no es”... ¿me entendés? (...) (D.3).

Eso es a lo que apunto. Que ellos vean que al conocimiento se puede llegar desde varios lados, hay varias formas, cada cual tiene la suya, lo importante es que mediamente todos podamos llegar y de acuerdo a las posibilidades y meta que uno tiene. (...) La otra vuelta le dije a mis alumnos “Ustedes aprenden y yo también”, “¿Usted aprende profe?!” “Por supuesto, yo aprendo también cuando vengo con ustedes” Eso es cierto. (D.9)

(...) no sé, porque ni yo lo sé, ni yo sé lo que voy a implementar el año que viene, lo que te puedo decir que cada año que empiezo siento los mismos nervios cuando me paro enfrente a una clase, porque ellos son cuarenta y yo soy una (...) pienso que lo único que sé es que uno es transparente, nunca le tenés que mentir a los gurises, porque si hay algo que ellos no son es tontos, nunca los tenés que menospreciar, ellos pueden enseñarte, ¿'ta? Entonces yo pienso que es una relación, aunque se repite el término, humana...y tenés que tomarla así (...) (D.1)

Asimismo, una de las docentes entrevistadas, plantea que el docente no habilita al estudiante a co-construir el conocimiento cuando se ubica, desde su rol de adulto, en una posición de omnipotencia, desacreditando al educando sólo por el hecho de ser joven. De alguna manera, podría decirse que desde este lugar, el docente desacredita al sujeto de la

educación en su rol de heredero del patrimonio cultural, no confiando en que es capaz de recibirlo y perpetuarlo a la vez que lo recrea (Cornú, 2002; Diker, 2004; Frigerio, 2004; Moyano, 2010; Núñez, 2003a, 2003b; Zelmanovich, 2013). Como fue señalado en el marco conceptual, es importante que el docente se coloque en una posición de “docta ignorancia” (De Cusa, 1440 citado en Zelmanovich, 2013) siendo consciente de que el conocimiento que posee del sujeto y de lo que se quiere transmitir siempre será incompleto, lo cual le permitirá tener una apertura al conocimiento, desplazándose del lugar de omnisapiente. Si el docente no logra desligarse de ese lugar, eso dificultaría el establecimiento del vínculo educativo, ya que así no se logra generar las “ganas” en el estudiante, “engancharlo” ni capturar su deseo. Si el docente, como adulto, no habilita el traspaso intergeneracional, brindando la posibilidad de que el estudiante re-construya y reactualice el saber, el mismo no se renovaría, no cumpliendo el vínculo educativo su papel de lazo y filiación social (Diker, 2004; Frigerio, 2004; Sanabria, 2007). El vínculo, como esa joya que se trasmite de generación en generación (Núñez, 2003a) crea relaciones de confianza entre las generaciones, las cuales son necesarias para la transmisión. La profesora aludida expresa:

En general, creo que el adulto se impone. Porque es adulto, porque es el que puede dirigir, porque es el que sabe, se impone, simplemente. “Es porque yo lo digo, es así porque yo lo digo”. Sea madre, sea profesor, sea el colectivo: “no ‘ta, te dejás ahí porque lo digo”. El adulto porque es adulto es el que sabe y el adolescente como es menor, no sabe nada, se desacredita al adolescente. Yo creo que sí, les estás cercenando el hecho de que él piense, tenga ganas, haga. Si siempre te digo: “no, no, no”, jamás escucho tu perspectiva, tu opinión, tu pensamiento...Habrán muchas cosas también en que puedan aportar, como uno también desde su lado, ahí se limitan mucho las posibilidades. (D.9)

Se visualiza en los segmentos presentados, que estudiantes y docentes aprecian que el conocimiento se plantea como una construcción entre ambos. Además, valoran que el vínculo que el docente tiene que con el saber y transmite a sus educandos, les habilite a su transformación. En este sentido, este “cuestionar” al docente que expresa una de las entrevistadas, no significa un cuestionamiento a su autoridad sino una puerta abierta para que el estudiante pueda sentirse libre de apropiarse del conocimiento, recrearlo, así como también equivocarse en el proceso. En consonancia con las nociones del marco conceptual, se observa que la posición de autoridad del profesor no está fundada únicamente en sus saberes académicos sino asimismo en que pueda presentar los contenidos para que sean reactualizados en el vínculo, en el acto de enseñanza y en el

acto de aprendizaje (Diker, 2004). El profesor que transmite este tipo de relación con los conocimientos, otorgaría a los sujetos la confianza necesaria para que se conecten con los mismos como protagonistas de un proceso de reactualización y co-creación, generándose así ese vínculo educativo en el cual los bienes culturales se perpetúan de generación en generación, a la vez que se reviven, creando lo nuevo. Plantea Núñez: “De la posición del agente en referencia a su relación con el mundo y los saberes, se puede inferir si dará lugar o no al vínculo educativo” (2003a, p. 28). De ahí la importancia que posee la relación que tanto docentes como estudiantes tienen con el conocimiento, ya que habilitará o no a que el aprendiente ocupe el lugar de sujeto de la educación, co-autor de los bienes culturales, y se produzca la ligazón.

La transmisión de conocimientos no curriculares

Las nociones que los estudiantes tienen acerca de enseñar están relacionadas con los que ellos consideran es aprender. Los entrevistados destacan a aquellos docentes que pueden transmitirles conocimientos no solamente curriculares, sino también saberes vinculados a habilidades, como resolver dificultades, tomar decisiones y entender situaciones de la vida cotidiana. Además, los resaltan que enseñar también tiene que ver con “ayudar” y “apoyar” al estudiante, cobrando la dimensión afectiva nuevamente relevancia en este punto. Los estudiantes expresan:

(...) algo de la vida que yo todavía no sé. (...) aprender me va a ayudar mucho para cuando sea grande, para resolver mis problemas y mis cosas, y más para hacer lo que yo quiera hacer. (E.7).

(...) recibir información que me dan los profesores, entender lo que explican, para que pueda usarlo yo en el futuro. (E.14)

(...) ayudar a los chiquilines para que puedan por lo menos tener una idea de lo que quieren ser de grandes. (E.9)

- Rescatar algo que te pueda servir para la vida

- Recibir conocimiento nuevo cada día
 - Agarrar algo para que en tu vida cotidiana, fuera del liceo, te pueda servir.
- (E. E. G. L.T.)

Puede observarse que los educandos hacen referencia a que aprender tiene que ver con la posibilidad de recibir conocimientos que trasciendan el ámbito educativo, por eso para ellos mismos es relevante que los docentes relacionen los contenidos con la vida cotidiana, algo que consideran una práctica de enseñanza positiva. Expresan:

- (...) como Gandhi, el otro día estábamos con la profesora de Matemáticas, quién era Gandhi....Que Gandhi se dejaba pegar, que era un hindú, que era muy pobre, y se daba cuenta de que un hindú si es muy pobre nunca va a salir de la pobreza, pero acá si estudias vas a poder ser alguien mañana...La que nos quiso explicar eso fue la de Matemáticas, que fue el mismo concepto que yo tuve después de que me peleé, que no valía la pena pelearse. (E. E.G. S.T.).

- Vimos la película Náufrago
 - (...) Aprendimos que aunque tengas todo de un momento para el otro lo podés perder. Y siempre hay que valorar lo que tenés, porque no todo en la vida es un regalo y que quieras o no, y en segundo para el otro se te puede ir y tenés que empezar de vuelta.
 - Y que estamos acostumbrados a la sociedad, o sea, por más que estemos solos y sin nada seguimos haciendo las cosas que estábamos acostumbrados a hacer en sociedad.
 - Cuando yo la miro en mi casa no la analizo tanto como en esa materia...
- (E. E. G. L.T.)

Los docentes entrevistados parecerían acordar en que en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, es importante que los estudiantes se vinculen con los contenidos educativos de tal forma en que puedan relacionarlos con la vida cotidiana, generar transformaciones y colaborar en el desarrollo de habilidades, como la resolución de conflictos y la capacidad de análisis, entre otras. Los profesores plantean:

- (...) Enseñar es de alguna manera, o bien, más allá de la transmisión académica o de conocimientos específicos...lo que uno busca es, a través de su actitud, en su

conducta, de su manejo del grupo, generar actitudes, y generar comportamientos que habiliten a lo que es la convivencia social, ¿no? No sólo a nivel grupal, sino lo que es, lo que tanto llamamos ciudadanía, y que es el gran desafío. Participación y ciudadanía. Aprender....Aprender es cuando vos sos capaz de, ya te digo, de poder visualizar las cosas, de analizarlas y de poder analizarlas. O sea, de tener un objeto de estudio y ver cuál es el objeto, cómo lo puedo ver, qué miradas diferentes hay. Y bueno, cómo vos ubicás ese conocimiento en lo que es tu cotidiano y la vida cotidiana de los demás. O sea, que para mí el aprendizaje tiene que ver con un proceso de transformación que no sólo es cognitiva, sino que también es afectiva y real. Tiene que ver con la realidad. Tienen tres componentes: cognitivo, afectivo y vínculo con la realidad que lo rodea. Yo creo que es el verdadero aprendizaje, ¿no? Lo demás es un cúmulo de conocimientos que si no los interiorizás en tu vida, o en lo que ves a tu alrededor, pierde significación. (D. 6)

Transmitir y un poco transmitir el conocimiento pero también enseñar o sea, como que transmitir y que ellos vayan descubriendo por sí mismos que puedan explicar, viste yo les enseño pero muchas veces no hablamos de Química, hablamos de otras cosas. Entonces como que es un proceso en el que trato de que ellos vayan teniendo la base de Química pero para decidir otras cosas. (D.7)

(...) El contenido que tengo que dar tiene que estar. Cómo lo voy a dar para que sea más atractivo, para que lo logren internalizar, y que no sea través de la memoria, sino de forma significativa. No me gusta que estudien de memoria. Por ejemplo, mis escritos en la especialidad, nada tienen que ver con la memoria, son situaciones con lenguaje cotidiano a través de ejemplo, y que ellos logren a través de eso que les presento, sin tener que repetir de memoria un concepto, aplicar los contenidos. Y bueno, pensar para qué y cómo. (D.9)

(...) yo uso como estrategia la vida real, porque en mi materia desde que entrás a la clase hasta que te vas, estás aplicando la Física, entonces eso es lo que más uso, y después el razonamiento, es decir el no ponerle, por ejemplo, ejercicios esquemáticos, ejercicios que ya están “¿qué es tal cosa?, ¿qué no?”. No, yo les planteo situaciones reales de la vida y que ellos tienen que resolver en base a lo que aprendieron, en fin... Y por ahí la primera vez no lo logran, la segunda tampoco, pero para cuando llega el escrito ya lo saben hacer, porque lo hemos trabajado en la clase. Creo que es fundamental que el chiquilín aprenda a

solucionar problemas no sólo en Física, en la vida, entonces yo creo que mi forma, por lo menos eso es lo que pretendo. No sé si lo logro, yo no vengo a formar personas expertas en Física, yo vengo a formar personas para que se pueden desenvolver en la vida, que sean pensantes, que sean razonadores y que no se achiquen ante un problema que ellos lo dimensionan de una forma, porque eso es lo que les pasa... Después se dan cuenta que lo que ellos aprendieron, después les ayuda a solucionar eso, y por ahí en la vida van a entender que algo que ya aprendieron les va a solucionar un problema, que no tendrá nada que ver con la Física, pero que sí aprendieron a trabajar de esa manera, esa es mi intención, por lo menos es lo que trato de hacer. (D.3)

A modo de síntesis, podría formularse que los estudiantes se vinculan con los contenidos curriculares de acuerdo a la manera en que los mismos son presentados por los docentes, siendo importante que el profesor capture el deseo del estudiante, con su propio deseo. Una de las formas por la cual los docentes tratan de lograr este cometido, es mostrarles a los educandos cómo los contenidos les serán útiles en su vida cotidiana y también en su futuro. Los estudiantes valoran al docente que desde su lugar de saber se manifiesta dispuesto a los cuestionamientos, a escuchar sus opiniones y a habilitarlos como protagonistas de un proceso en el que el saber está en permanente construcción y reconstrucción. En este proceso, es relevante que el profesor confíe en el estudiante y en sus posibilidades, y que el educando reconozca al profesor en un lugar de autoridad, no solamente técnica y epistémica, sino también relacionado con la posibilidad de recrear y refundar el saber propio con respecto a la tarea de enseñanza (Diker, 2004; Medel, 2003).

Capítulo VIII: Conclusiones

En esta Tesis, se exploró y analizó el vínculo educativo y las distintas configuraciones en que el mismo contribuye a la ligazón de estudiantes de educación media básica al sistema, desde la perspectiva de docentes y estudiantes pertenecientes a dos liceos públicos de Montevideo. Para ello, desde un enfoque metodológico cualitativo, se utilizaron como técnicas de recolección de datos la observación, la entrevista en profundidad y la entrevista grupal. Los datos fueron analizados desde una perspectiva también cualitativa, con aportes del Psicoanálisis y la Educación, creándose categorías y subcategorías de análisis que responden a los distintos objetivos del estudio, las cuales se articularon en el proceso.

La presente investigación, al recoger la mirada de los sujetos participantes del vínculo educativo, docentes y estudiantes, constituiría un aporte relevante para continuar generando conocimiento acerca de la temática del vínculo educativo y su colaboración en la ligazón del estudiante al sistema.

En este Capítulo, se plantearán las conclusiones arribadas con respecto a cada uno de los objetivos de la investigación, así como una reflexión general a modo de síntesis. Además, se trazarán posibles líneas de análisis a seguir profundizando en futuras investigaciones.

Objetivo 1.

Explorar y analizar las diferentes formas en que el docente se relaciona con los contenidos educativos y los presenta a los educandos.

Las preguntas que se buscaban responder son:

- ¿De qué formas se relaciona el docente con el saber (contenidos educativos)?
- ¿Mediante qué estrategias presenta el educador los contenidos educativos a los estudiantes?
- ¿De qué manera la relación del docente con el saber influye en la relación que el educando establece con éste?

Se observa en el discurso de los docentes que éstos se relacionan con los contenidos educativos de forma tal en que puedan sentirse, ellos mismos, “atraídos” por los mismos. También, consideran que esa es la mejor estrategia para lograr la atención de los estudiantes en los contenidos. Como se mencionó, el docente descubre su propio deseo, el deseo de enseñar, para salir a la búsqueda del deseo del estudiante, el deseo de aprender (Cifali, 1992; Filloux, 2008; Frigerio, 2004; Martínez & Larrauri, 2009; Tizio, 2003; Zelmanovich, 2013), utilizando para ello diversas técnicas y recursos. Con este propósito, se implementan estrategias como el trabajo grupal, el debate, y se utilizan variados recursos didácticos así como las nuevas tecnologías. Asimismo, los docentes, para capturar el deseo del educando, ponen en juego el “cebo de lo difícil” (Alain, 1992, citado en Núñez, 2003a), apostando a transmitir los contenidos de una manera interesante, planteando problemas que sean de dificultosa pero de posible resolución. De esta manera, depositan en el estudiante la confianza de que puede solucionarlos, actuando el docente como sostén en el proceso.

Los profesores también tienen en cuenta las predilecciones de los estudiantes, adaptando a sus grupos los contenidos curriculares y los libros de texto, que consideran están desactualizados para la época, las preferencias y “capacidades” de los adolescentes contemporáneos. Los docentes dictan los contenidos exigidos por el curriculum pero innovan en los métodos de enseñanza utilizados, buscando que los mismos sean accesibles para que los educandos puedan ir a su encuentro y apropiarse de ellos.

Los docentes entrevistados asimismo expresan que se vinculan con los contenidos educativos relacionándolos, simultáneamente, con la vida cotidiana. Para esto, también persiguiendo lograr capturar la atención y el deseo del educando, los profesores plantean tareas con las cuales los estudiantes puedan sentirse identificados, basándose en la transferencia como vehículo y los fenómenos transferenciales e identificatorios como apoyo para lograr el asentimiento del sujeto de la educación. Cobra relevancia que el docente conozca a sus estudiantes y a la población con la que trabaja, para que pueda lograr utilizar estos fenómenos a favor del proceso de transmisión. Para ello, la cercanía con el estudiante y la confianza que el mismo tiene en el docente juegan un papel importante.

Los docentes, en la transmisión de los contenidos, permanecen atentos a cómo estos son recibidos por los estudiantes y si logran captar su deseo o no, responsabilizándose por la forma en que los saberes llegan a los educandos. Es así que intentan ajustar sus estrategias y lograr ese “buscarle la vuelta” del “estar educador” (Korinfeld, 2013a), que los estudiantes consideran una característica fundamental de todo “buen profesor”. Es en este

punto sumamente relevante que el docente mantenga una actitud crítica frente a los contenidos a transmitir y la forma de hacerlo, preocupándose por si estos están siendo planteados de la mejor manera para los estudiantes con los cuales tiene que trabajar. Por esto, es necesario que el docente escuche a los educandos y mantenga una posición “vigilante” respecto a si el mensaje que desea transmitir está llegando al destinatario, aunque nunca sepa del todo cuándo ni cómo llegará (Moyano, 2010).

Se observa que la manera en que el docente se relaciona con el saber, buscando su deseo, planteando tareas que para ellos mismos son atractivas y pueden ser atrayentes para los estudiantes, tiene relación con el modo en que el estudiante también se vincula con los contenidos. De ahí que los educandos asimismo valoran aquellos docentes que plantean el saber como construcción conjunta, lo cual los ubicaría en el lugar de aprendientes, capaces de actualizar esos contenidos y recrearlos (Diker, 2004; Frigerio, 2004; Núñez, 2003a, 2003b; Tizio, 2003).

A modo de resumen, podría expresarse que los docentes se vinculan con los contenidos de diferentes formas. Para algunos de ellos, es sumamente importante, más allá del contenido en sí, lograr capturar la atención del estudiante con respecto a los bienes culturales a transmitir. Para ello, los docentes se relacionan con los contenidos planteando estrategias que no aburran a los educandos ni a ellos mismos, innovando con diferentes técnicas y recursos, siendo éste un punto clave en la transmisión. En la implementación de esas estrategias, podría decirse que el docente busca conectar su deseo de enseñar con el deseo de aprender del estudiante, lo cual, de acuerdo a los soportes teóricos de esta investigación, es una condición fundamental para que el vínculo educativo se entable y se logre el asentimiento del sujeto de ocupar la plaza de la educación y, así, la ligazón. Asimismo, surge en los discursos, que otros docentes se vinculan con los contenidos desplegando el curriculum de una forma más prescriptiva y uniforme. Esto también es planteado por los estudiantes entrevistados, quienes expresan que muchos profesores enseñan y explican siempre de la misma manera, sin innovar en los métodos, recursos y sin articular los conocimientos con cuestiones de la vida cotidiana.

Objetivo 2.

Describir los elementos transferenciales que acontecen en el vínculo educativo.

Las preguntas que se pretendían responder son:

- ¿Qué elementos transferenciales ocurren en el vínculo educativo?
- ¿Qué relaciones tienen esos elementos transferenciales con el saber y los procesos de aprendizaje de los educandos?

Los fenómenos transferenciales e identificatorios (Cifali, 1992; Fazio, 2013; Kachinovsky, 2013b; Korinfeld, 2013a; Zelmanovich, 2013) atraviesan las relaciones que se establecen en el aula entre docente, estudiante y saber, generando distintas formas en que el vínculo educativo se configura.

Los estudiantes valoran la presencia de la contención y el apoyo en el vínculo con el docente, resaltando así la dimensión afectiva de todo lazo pedagógico y expresando la relevancia que posee el amor de transferencia como aquel que hace posible la transmisión (Cordié, 1998; Frigerio, 2004). Los docentes también subrayan esta dimensión afectiva de la relación pedagógica, planteando que es imposible una relación desafectada (Alliaud & Antelo, 2005), pero siempre teniendo presente que la función central del vínculo es la enseñanza y el aprendizaje.

Los estudiantes, también aprecian a aquellos docentes que con sentido del humor son capaces de establecer límites claros, explicar bien, enseñar a todos por igual, sin distinciones, y utilizar distintos métodos y recursos que vayan al encuentro de su deseo de aprender. En este punto, es importante que el docente pueda utilizar los fenómenos transferenciales, conociendo a los estudiantes y aquellas cuestiones de la vida cotidiana con las cuales se identifican, para articular los contenidos educativos y lograr la aceptación del estudiante.

Reconocer en el estudiante la posibilidad de aprender, dando oportunidades que vayan más allá de las condiciones socio-económicas del sujeto, es valorado por los estudiantes entrevistados, quienes evalúan negativamente a aquellos profesores que dejan de lado a “los que molestan” o a “los que no aprenden”, desistiendo en la tarea de enseñar y no apostando ni confiando en la capacidad de aprender de todo educando. La confianza del agente de la educación en el estudiante (Cornú, 2004; Frigerio, 2003, 2004; Moyano, 2010; Núñez, 2003a), es un aspecto clave para que la relación transferencial se establezca y posibilite la transmisión y la generación del vínculo educativo. Esto exige del docente que pueda apostar al educando, centrándose en la tarea de enseñanza, pero sin descuidar la

dimensión afectiva y las consecuencias que sus palabras y sus actitudes, a través del poder sugestivo de la transferencia (Allidière, 2004; Freud, 1917; Tizio, 2003; Zelmanovich, 2013), podrían tener en los logros académicos de sus estudiantes. Así, surge en las expresiones de los docentes y estudiantes entrevistados, situaciones en las cuales los profesores, mediante sus actitudes y frases, no logran provocar el deseo de aprender del educando, colocándolo en el lugar de “mal alumno” o “poco inteligente”, alejándolo de los bienes culturales y de la posibilidad de aprender y saber. Asimismo, los entrevistados relatan circunstancias en que son los profesores los que logran, mediante el afecto, la contención y la confianza en la capacidad de aprender del estudiante, ubicarlo en el posición del sujeto de la educación, creando el lugar del “mejor alumno” (Kachinovsky, 2013b).

Los docentes entrevistados asimismo enuncian la importancia de capturar el deseo de aprender del educando, cautivar a los estudiantes, definiéndose como actores con un público exigente del que tienen que lograr la atención. El cuerpo y las posibilidades de desplegar distintas escenas en el aula, en esa experiencia inter-corporal que es la educación (Filloux, 2008; Martínez & Larrauri, 2009), así como los rasgos del docente, se ofrecen como signos para que el deseo de aprender del estudiante se amarre con el deseo de enseñar del docente y los procesos de ligazón se produzcan. Los profesores, se basan en este tipo de fenómenos transferenciales e identificatorios para lograr la atención de los educandos, sin saber a ciencia cierta que lo hacen. Así, captan el deseo del estudiante y logran, en muchos casos, en palabras de los estudiantes entrevistados, que las calificaciones mejoren o la asignatura les parezca atractiva. En este sentido, coincidentemente con el marco conceptual, se reafirma la importancia de que el docente conozca a sus estudiantes, reconociéndolos como sujetos con sus particularidades y diferencias, atendiéndolas para configurar un vínculo educativo que siempre es del orden de lo único e irrepitable con cada educando (Núñez, 2003a; Tizio, 2003).

El Espacio de Tutorías se ofrece como lugar privilegiado para que el docente conozca al estudiante y sus características, dado que el tamaño reducido del grupo habilita a una mayor cercanía entre ambos, y permite que el docente esté atento a las demandas que el estudiante plantea en el Espacio, y en torno a las cuales el mismo se organiza. Los profesores entrevistados resaltan estos aspectos del Espacio de Tutorías como facilitadores para lograr la permanencia del educando, ya que pueden saber más de sus estudiantes, generando un vínculo de confianza en el que también lo afectivo cobra relevancia, sobre todo en aquellos casos en que los educandos tienen poco apoyo familiar.

Las diferencias generacionales que los docentes expresan, las cuales son un elemento emergente en las entrevistas, son un punto de particular atención respecto a las posibilidades de que el vínculo se establezca o no. Algunos de los profesores caracterizan a los estudiantes como “apáticos”, “desinteresados”, “poco comprometidos”, contraponiendo esta generación a aquella a la que ellos pertenecieron cuando fueron estudiantes. En esta caracterización de los adolescentes y de sus estudiantes, los docentes, de alguna manera, no les otorgan la confianza necesaria para el vínculo. El establecimiento de la relación pedagógica, en el marco de estas diferencias generacionales que los docentes definen como conflictivas para el vínculo, pone de relieve que no es solamente la subjetividad del estudiante la que entra en juego, sino también la del propio docente, con sus inherentes fenómenos transferenciales e identificatorios. La confrontación generacional (Klein, 2014; Winnicott, 1972), como trabajo psíquico de la adolescencia, exige de los adultos que puedan posicionarse en ese rol, sosteniendo la embestida agresiva de los jóvenes, comprendiendo las diferencias como constitutivas de la relación intergeneracional. De ahí que los estudiantes reclamen de los profesores coherencia y límites claros y precisos, que se establezcan desde un rol de adultos.

Estas diferencias generacionales pueden convertirse en un obstáculo para la consecución del vínculo educativo cuando no se logra establecer un diálogo intergeneracional, necesario para la transmisión, y los docentes no consiguen identificarse con sus estudiantes y comprender las características y diferencias propias de la etapa evolutiva que transitan y la generación a la que pertenecen. Esta dificultad, incidiría en la posibilidad de que el docente utilice los fenómenos transferenciales y el amor de transferencia como sostén para el acto educativo y la transmisión, no capturando el deseo de aprender del estudiante, dado que el sujeto de la educación es definido con características que lo alejan del lugar de un sujeto merecedor de la herencia cultural, la cual le será transmitida. Es importante que la problemática de las diferencias generacionales en la institución educativa sea estudiada en profundidad y abordada por las autoridades y técnicos competentes, promoviendo diálogos intergeneracionales que favorezcan el vínculo y por tanto la ligazón.

El motivo de la elección de la carrera docente y las vivencias que los profesores tienen respecto al ejercicio de la profesión, también cumplirían un papel significativo en las formas en que el vínculo se configura y se procesan las relaciones transferenciales. Cuando la elección tiene que ver con el placer que el docente encuentra en el acto de transmisión, placer que muchas veces les fue transmitido a ellos por algún docente de su trayectoria formativa, buscando además generar cambios que trascienden la tarea de enseñanza, ellos mismos expresan sentirse retribuidos por los estudiantes y sus logros, capturando

con su deseo el deseo de los educandos. Asimismo, los estudiantes recalcan este tipo de docentes que llevan al aula las “ganas” y demuestran interés porque ellos comprendan los contenidos curriculares y los explican reiteradamente de distintas maneras, hasta obtener su cometido. En palabras de los estudiantes, estas ganas e interés de los docentes, son los que generan en ellos también las ganas por aprender los contenidos y mejorar su rendimiento. Por esto, sería sustancial que en la elección de la profesión y en las vivencias respecto a la misma, los docentes hallen placer, su propio deseo, para lograr el asentimiento del estudiante y la ligazón. Asimismo, en el encuentro con el educando, el docente se topa con lo imposible del oficio de educar y con la dimensión incalculable de esta tarea (Alliaud & Antelo, 2005; Antelo, 2010; Núñez, 2003a; Tizio, 2005), además de con obstáculos que sienten les impiden ejercer la profesión desde un lugar valorado, tanto por los estudiantes como a nivel de la sociedad en su conjunto. Estas vivencias de “frustración” o “falta de preparación”, también incidirían en la configuración de la relación pedagógica; dado que el profesor encuentra dificultosa la tarea de transmisión, no confiando en los nuevos mundos que a todo vínculo educativo le correspondería abrir para el sujeto de la educación (Núñez, 2003b), y desencontrándose él mismo con su deseo de enseñar. Además, los docentes se cuestionan acerca de si este sistema educativo es el adecuado para los sujetos que hoy asisten al mismo, estimando cierto desajuste entre los contenidos, el sistema en sí y el tipo de estudiante con el que tienen que trabajar, cuestión que también sería interesante profundizar en futuras investigaciones.

Dado que en el acto educativo se encuentran dos sujetos del inconsciente, con sus historias, sus marcas y sus deseos, los elementos transferenciales tendrían un papel significativo en la relación que docentes y estudiantes establecen entre sí y con los contenidos educativos. La dimensión subjetiva es relevante para lograr que el educando ocupe el lugar de sujeto de la educación, aceptando la plaza que ésta le ofrece y logrando la ligazón. Para ello, coincidentemente con las ideas del marco conceptual, sería necesario que los docentes conozcan a sus estudiantes, sepan de sus preferencias, potencialidades y dificultades, estableciendo con cada uno de ellos un vínculo particular de confianza y afecto. Esto implica apostar siempre a la capacidad de aprender del educando y soportar, en ese intercambio, la confrontación generacional, responsabilizándose los docentes en su rol de adultos y sostén de los recién llegados. Además, sería sustancial que los docentes tengan la posibilidad de reflexionar acerca de sí mismos, de su historia y sus marcas, y las formas en que su biografía personal y escolar incide en la configuración del vínculo educativo.

Objetivo 3.

Identificar y caracterizar las distintas modalidades en que los educandos se relacionan con los contenidos educativos desplegados por el docente.

Las preguntas que se procuraban responder son:

- ¿Cuáles son las diferentes maneras en que los jóvenes se relacionan con los contenidos educativos?
- ¿De qué manera la relación del docente con el saber influye en la relación que el educando establece con éste?

Los estudiantes se relacionan con los contenidos educativos valorándolos de acuerdo a si les serán beneficiosos en la vida cotidiana o en el futuro, ya sea para elección de una carrera terciaria o para la obtención de un empleo. Por eso, aprecian que los docentes puedan transmitirlos de una forma en que se articulen con eventos de la vida diaria. Asimismo, valoran que los profesores transmitan conocimientos que trasciendan lo estrictamente académico y les permitan reflexionar sobre cuestiones referidas a las relaciones con sus pares, sus referentes adultos, y sus planes a futuro. De ahí, destacan que el uso de recursos como películas, videos o canciones, les permiten apropiarse de los saberes de una forma más atractiva para ellos.

Se observa que la relación que el docente tiene con el saber posee repercusiones en la manera en que los estudiantes se vinculan con el mismo, coincidentemente con lo planteado en el marco conceptual (Blanchard, 1996; Diker, 2004; Frigerio, 2004; Núñez, 2003a; Tizio, 2003). Los educandos entrevistados plantean comprender mejor los conocimientos cuando estos son construidos conjuntamente con el docente, valorando positivamente a aquellos profesores que se muestran dispuestos a los cuestionamientos y a aprender de sus estudiantes.

Los docentes entrevistados, asimismo, plantean la relevancia de que el saber se presente como aquello al que, a través del vínculo, docentes y estudiantes arriban en una construcción mutua. Para esto, apelan a distintas estrategias que habilitan a los educandos a cuestionar el conocimiento, mediante trabajos grupales o técnicas como el debate. De esta manera, los profesores se muestran en una posición crítica con respecto al saber, desplazándose de un lugar de omnipotencia a un lugar de cercanía, brindándoles a los estudiantes la posibilidad de recrear los bienes culturales, actualizarlos, transmitiendo así el “placer de la autoría” (Fernández, 2007).

En función de lo expresado por los estudiantes entrevistados y del análisis realizado, se podría concluir que es importante que el docente se relacione con el saber de una forma crítica, abierta a los cuestionamientos de los educandos y dispuesto a aprender también de ellos y el saber que poseen. Así, el docente se ubicaría en el rol de “simple pedagogo” (Dufour, 2007), procurando que el educando ejercite su capacidad crítica e ingrese al discurso del saber, confiando en que será capaz de apropiarse de los bienes culturales a la vez que los reactualiza y recrea. Este punto, en consonancia con los planteos del marco conceptual, es relevante para el logro de la ligazón, dado que, al investir al estudiante con el deseo de aprender, se lo ubica en el lugar de sujeto de la educación, receptor y merecedor del patrimonio cultural en la cadena intergeneracional (Núñez, 2003a; Tizio, 2003).

Posibles líneas de análisis a profundizar

En el proceso de análisis de esta Tesis, varios temas surgen como importantes para continuar profundizándose en futuras investigaciones, dado que redundarían en aportes beneficiosos para la temática del vínculo educativo y la ligazón en particular, y el campo de la educación en general.

Es destacable que surge como categoría totalmente emergente, la cual no había sido considerada en la construcción inicial del marco conceptual, y con intensidad, la problemática de las diferencias generacionales que ocurren entre docentes y estudiantes, en sus roles de adultos y jóvenes respectivamente, en la institución educativa e inciden en los fenómenos transferenciales y la configuración del vínculo. Se considera importante que esta cuestión sea abordada en futuras investigaciones, para generar aportes que susciten el diálogo intergeneracional y contribuyan al vínculo y la ligazón.

Los docentes entrevistados, además, expresan cierta inadecuación entre el sistema educativo, el curriculum y el sujeto para el cual se está enseñando, cuestionándose ellos mismos sobre cuál es el rol del docente y por tanto del estudiante en la época presente. Sería interesante profundizar acerca de estos puntos y la cuestión de la identidad docente en la actualidad, considerando las perspectivas de los actores involucrados, indagando la forma en que la misma se relaciona con la sensación de desvalorización que los profesores expresan y el tipo de autoridad que los jóvenes les otorgan hoy en día.

A modo de síntesis

El presente trabajo pretendió investigar las distintas configuraciones del vínculo educativo que contribuyen con los procesos de ligazón de los estudiantes al sistema, desde la perspectiva de docentes y estudiantes. Se trata de un estudio de carácter exploratorio que, sin embargo, permite la identificación de elementos muy significativos y potentes para pensar en estos procesos y brindar indicios para futuros trabajos de investigación, como ya fue mencionado.

De acuerdo con los objetivos planteados, en la estrategia de análisis, se intentó puntualizar en los componentes del vínculo educativo que coadyuvan en los procesos de ligazón; por eso, se ha profundizado en éstos y se ha señalado aquellos que no lo hacen. En este sentido, quedan formuladas contradicciones, tensiones y dificultades que existen en la relación pedagógica, las cuales pueden obstaculizar dichos procesos y que asimismo surgen en el presente estudio.

Docentes y estudiantes subrayan la importancia que posee el vínculo educativo en el proceso por el cual el educando acepta la plaza que la educación le ofrece, se erige en el lugar de sujeto de la educación, y se configura la ligazón. Para que esto suceda, los docentes, en su relación con el saber, plantean la relevancia de capturar la atención del estudiante y la suya propia, con diversas estrategias y recursos que van en busca de apresar el deseo de aprender del educando y amarrarlo a su deseo de enseñar. Es así que utilizan recursos audiovisuales, tecnologías de la información y articulan los contenidos educativos con eventos de la vida cotidiana de los jóvenes, para lograr la atención y mostrar su utilidad. Los estudiantes también expresan la importancia de que los docentes desplieguen contenidos capaces de trascender los meramente académicos, los cuales les posibiliten tomar decisiones, interactuar con otros y resolver problemas. Aprecian a aquellos profesores que utilizan diversas técnicas para enseñar, que explican bien, con sentido del humor, y son justos, enseñando a todos los educandos por igual, sin discriminarlos por su lugar de procedencia o el rendimiento que han tenido hasta el momento.

Los profesores y estudiantes entrevistados resaltan que la dimensión afectiva posee un papel significativo en el establecimiento de la relación pedagógica, en la cual la contención, el afecto, la confianza y los límites claros, son características definidas como relevantes. Los fenómenos transferenciales e identificatorios incidirían en las distintas configuraciones

del vínculo educativo, obstaculizando o facilitando el encuentro entre los deseos de enseñar y de aprender de docentes y estudiantes respectivamente.

En las expresiones de estudiantes y docentes de ambos Liceos, no se encuentran grandes diferencias, tanto para el aula como para el Espacio de Tutorías, en cuanto a la caracterización del vínculo educativo y la importancia de la dimensión afectiva en el mismo. Sin embargo, los entrevistados acentúan que el tamaño reducido del grupo de Tutorías habilita a una mayor cercanía y confianza entre docente y estudiante. El hecho de que el profesor pueda conocer mejor a cada uno de los educandos, saber de sus preferencias, dificultades y potencialidades, facilitaría que los fenómenos transferenciales se manifiesten con mayor intensidad y/o se hagan más evidentes.

En las palabras de los sujetos entrevistados, se observa la importancia de los fenómenos transferenciales e identificatorios y del rol del profesor como agente subjetivante y modelo de referencia para los jóvenes. A través del amor de transferencia, el docente, podría lograr el asentimiento del sujeto y la ligazón, como expresa uno de los estudiantes participantes en una entrevista grupal: “siempre se interesó en que yo pudiera estudiar, y sé que tuvo un interés en mí al subir la nota. Yo cuando me di cuenta de ese interés, yo también agarré ese interés, me puse a estudiar y logré sacarme un 10”.

Referencias bibliográficas

- Alejos García, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta Poética*, 27(1), 45–62.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2005). Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. *Revista Linhas*, 1–13. Recuperado de <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1247/1059>
- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor alumno: una lectura psicológica*. Buenos Aires: Biblos.
- Álvarez Pedrosian, E. (2008). Teoría y producción de subjetividad : ¿qué es una caja de herramientas ? En J. Rasner (Comp.), *Ciencia, Conocimiento y Subjetividad* (pp. 121–151). Montevideo: CSIC, UDELAR.
- Álvarez Pedrosian, E. (2011). *El afuera en el adentro : estética, monadismo y multiplicidades*. Montevideo: Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República.
- Andalzúa, R. (2004). Saber, poder y transferencia en la relación educativa. En R. Andalzúa (Ed.), *La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder*. (pp. 125–153). México: UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación.
- Anfusso, A., & Indart, V. (2009). El proceso adolescente. En *¿De qué hablamos cuando hablamos de Winnicott?* (pp. 165–177). Montevideo: Psicolibros.
- Antelo, E. (2010). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Diker & G. Frigerio (Comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 173–182). Buenos Aires: Fundación La Hendija.
- Anzaldúa, R. (2004). Importancia de la relación pedagógica para el aprendizaje escolar. En R. Anzaldúa (Ed.), *La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder*. (pp. 31–52). México: UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación.
- Aristimuño, A. (2011). La inclusión como objetivo ante el fracaso escolar en la Secundaria básica de Uruguay. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 59–81. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art3.pdf>

- Aromí, A. (2003). ¿De dónde parte del psicoanálisis? En H. Tizio (Comp.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 119–138). Barcelona: Gedisa.
- Bajtín, M. M. (1985). *Estética de la creación verbal*. Mexico: Siglo XXI.
- Bericat Alastuey, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Blanchard, C. (1996). *Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas: Universidad de Buenos Aires.
- Brignoni, S. (2003). Experiencias: El saber inconsciente y los contenidos culturales. En H. Tizio (Comp.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 199–213). Barcelona: Gedisa.
- Brizuela, P., Rosales, P., Wierna, C., & Páez, L. (2004). Representaciones en la transmisión. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 59–70). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bruckner, P. (2002). *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama.
- Bustingorry, S. O., Tapia, I. S., Marina, F., & Mansilla, I. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119–133. Recuperado de www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100007&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052006000100007.
- Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista española de salud pública*, 76(5).
- Cifali, M. (1992). *¿Freud pedagogo? Psicoanálisis y educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Cifali, M. (2008). Entre Psicoanálisis y Educación: influencia y responsabilidad. En M. D. P. Jimenez Silva & R. Páez Montalbán (Comps.), *Deseo, Saber y Transferencia: un acercamiento psicoanalítico a la educación*. (pp. 145–176). Mexico: Siglo XXI Editores.
- Comenio, J. (1985). *Didáctica magna*. Lisboa: Fundacao Calouste Gulbenkian.

- Cordero, T. (2008). La opinión de un grupo de docentes sobre la deserción escolar. Explorando sobre sus actuaciones en el contexto institucional. , 1-33. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas En Educación*, 8(3), 1–33.
- Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente :la educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cornú, L. (2002). Responsabilidad, experiencia y confianza. En G. Frigerio (Comp.), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad* (pp. 43–83). Buenos Aires: Santillana.
- Cornú, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 27–38). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & Research Design. Choosing among five approaches*. California: Sage Publications.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548–581.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Delgado, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 223–230). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1), 20–33. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/download/36335/32933>
- Fernández, A. (2007). Sujeto autor. En *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios* (pp. 55–73). Buenos Aires: Nueva Visión.

- Fernández Aguerre, T. (2009). El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009) *. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 19(1), 143–162.
- Fernández Aguerre, T. (Comp.). (2010). *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- Filloux, J.-C. (2006). Conferencia magistral Psicoanálisis y pedagogía. Recuperado de <http://www.geocities.ws/bibliografias/fillou.htm>
- Filloux, J.-C. (2008). Psicoanálisis y pedagogía: una consideración del inconsciente en el campo pedagógico. En M. del P. Jiménez Silva & R. Paéz Montalbán (Comps.), *Deseo, Saber y Transferencia: un acercamiento psicoanalítico a la educación*. (pp. 23–70). México: Siglo XXI.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M., & Deleuze, G. (1992). Los intelectuales y el poder. En M. Foucault, *Microfísica del poder* (pp. 78–88). Madrid: La Piqueta.
- Freud, S. (1914). Sobre la psicología del colegial. En *Obras Completas Vol. XIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1917). 27a. Conferencia. La Transferencia. En *Obras Completas Vol. XVI* (pp. 392–407). Amorrortu.
- Freud, S. (1927). El porvenir de una ilusión. En *Obras Completas Vol. XXI*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1937). Análisis terminable e interminable. En *Obras Completas Vol. XIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. (2003). A propósito del maestro ignorante y sus lecciones. Testimonio de una relación transferencial. *Revista Educación Y Pedagogía*, 15(36), 109–114. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a17v24n82.pdf>

- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 11–26). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I. (1992). *Las Instituciones Educativas Cara y Ceca: Elementos para Su Gestión*. Buenos Aires: Troquel.
- Garay Uriarte, Iñiguez Rueda, Martínez González, Muñoz Justicia, Pallarès Parejo, & Vázquez Sixto F. (2002). Evaluación cualitativa del sistema de recogida de sangre en Cataluña. *Revista española de salud pública*, 76(5).
- Gelber, D. (2010). Trayectorias de riesgo, éxito y abandono en Ciclo Básico en Uruguay. *Páginas de Educación*, 3(3), 61–81.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1982). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Publications.
- Gutiérrez, A. (2012). *(En)lazo con la Universidad. Investigación biográfico-narrativa de estudiantes universitarios. Estudio de caso*. (Tesis de Maestría inédita) Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Hameline, D. (2008). Los riesgos del oficio. Psicoanálisis del maestro. En M. del P. Jiménez Silva & R. Páez Montalbán (Comps.), *Deseo, Saber y Transferencia: un acercamiento psicoanalítico a la educación*. (pp. 199–216). México: Siglo XXI Editores.
- Herbart, J. (1983). *Pedagogía general*. Barcelona: Humanitas.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, M. (2009). El valor de la escuela y el fracaso escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 7(4), 253–263.

- INE. (2009). *Principales Resultados 2009. Encuesta Continua de Hogares*. Montevideo: INE.
- INEEd. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. INEEEd.
- Kachinovsky, A. (2000). Grupos de reflexión sobre los componentes relacionales de la práctica docente. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 92. doi:1688-7247
- Kachinovsky, A. (2013a). Espacios alternativos al fracaso escolar. Saber del amor en el aula. En *Enigmas del Saber. Historias de Aprendices*. (pp. 187–198). Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- Kachinovsky, A. (2013b). La Psicopedagogía y su relación con el Psicoanálisis. Interrogantes en construcción. En *Enigmas del Saber. Historias de Aprendices*. (pp. 37–57). Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- Kaztman, R., & Filgueira, F. (2001). *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay. Recuperado de http://www.inau.gub.uy/biblio/pmb/opac_css/index.php?lvl=author_see&id=396
- Klein, A. (2014). Exploración de las ideas de Winnicott sobre la adolescencia y el conflicto de generaciones. *Estudios de Psicología*, 31(2), 169–178.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273.
- Korinfeld, D. (2013a). Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados. En D. Korinfeld, D. Levy, & S. Rascovan (Comps.), *Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época*. (pp. 97–122). Buenos Aires: Paidós.
- Korinfeld, D. (2013b). Transmisión y prácticas institucionales. En D. Korinfeld, D. Levy, & S. Rascovan (Comps.), *Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época*. (pp. 51–68). Buenos Aires: Paidós.
- Kornblit, A. L., & Beltramino, F. G. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Krichesky, G. (2010). *Jóvenes que miran la escuela. Una investigación acerca de los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Fundación Cimientos.

- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1971). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Leo, M., & Moyano, S. (2003). Experiencias: Modalidades del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado. En H. Tizio (Comp.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 65–72). Barcelona: Gedisa.
- León, O., & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Mancebo, E., & Goyeneche, L. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. En *IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales* (pp. 1–31). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf
- Marradi, A. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Martínez, J., & Larrauri, G. (2009). La asunción del lugar de Sujeto supuesto Saber en el careo con El malestar en la educación. *Tramas*, 31, 129–167.
- Martinis, P. (2006). Educación , pobreza e igualdad : del “ niño carente ” al “ sujeto de la educación .” En P. Martinis & P. Redondo (Eds.), *Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas* (pp. 13–33). Buenos Aires: Del estante.
- Medel, E. (2003). Experiencias: Trabajo educativo con adolescentes. En H. Tizio (Ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 73–83). Barcelona: Gedisa.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Mejía, M., Toro, G., Flórez, S., Fernández, S., & Córtes, M. (2009). La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006. *Educación Y Pedagogía*, 21(53), 141–156. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/9850>
- Ministerio de Educación y Cultura. (2012). *Anuario Estadístico de Educación 2011*. Montevideo: MEC-Dirección de Educación.

- Ministerio de Educación y Cultura. (2014). *Anuario Estadístico de Educación 2013*. Montevideo: MEC-Dirección de Educación.
- Moyano, S. (2010). Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. En A. Moreu & E. Prats (Comps.), *La educación revisitada: ensayos de hermenéutica pedagógica* (pp. 405–420). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Nahum, B. (2008). *Historia de Educación Secundaria 1935-2008*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.
- Núñez, V. (2003a). El vínculo educativo. En H. Tizio (Comp.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 19–47). Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (2003b). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía “enseñar vs. asistir.” *Revista Iberoamericana de Educación*, (33), 17–35.
- Oddone, J., & París, B. (1962). *La Universidad Uruguaya desde el militarismo a la crisis (1885-1958)* (Vol. 1). Montevideo: Universidad de la República.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park Calif.: Sage Publications.
- Pereda, C. (2010). Buenas prácticas: una modalidad de hacer políticas desde los centros. En T. Fernández Aguerre (Ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp. 185–204). Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- PNUD. (2009). *Informe sobre Desarrollo humano para Mercosur 2009-2010, Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano*. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rascovan, S. (2013). Entre adolescentes, jóvenes y adultos. En D. Korinfeld, D. Levy, & S. Rascovan (Comps.), *Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época*. (pp. 25–50). Buenos Aires: Paidós.
- Romero, M. (2011). Desafíos de la educación media : inclusión y calidad. *Páginas de Educación*, 4(1), 105–117.

- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rossel, C. (2009). *Adolescencia y Juventud en Uruguay: elementos para un diagnóstico integrado*. Montevideo: Instituto Nacional de la Juventud.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sanabria, A. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. *Paradigma*, 28(2), 197–210.
Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200010&lng=es&nrm=iso
- Sepúlveda, L., & Opazo, C. (2009). Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la Mirada Hacia el Sistema Escolar? *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 7(4), 120–135.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa : técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti, E., Corenstein, M., & Cervini, R. (1986). *Expectativas del maestro y práctica escolar*. México: UPN.
- Tizio, H. (2003). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En H. Tizio (Comp.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 165–183). Barcelona: Gedisa.
- Vallés Martínez, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social : reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Wehlage, G. G., & Rutter, R. A. (1986). Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? *Teachers College Record*, 87(3), 374–392.
- Winnicott, D. (1986). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Zambrano, M. (2000). *La vocación del maestro*. Madrid: Ágora.

Zavala, I. (2009). O que estava presente desde a origem. In B. Brait (Ed.), (pp. 151–166). San Pablo: Contexto.

Zelmanovich, P. (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas*. (Tesis de Doctorado). FLACSO Argentina. Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6217>

Anexos

Pauta entrevista docentes

Liceo sin Tutorías

- 1) Formación (IPA, CERP, años de recibido si corresponde)
- 2) ¿Por qué estudió profesorado? ¿Por qué se dedica a la docencia?
- 3) ¿Cuántas horas semanales trabaja? ¿En cuántos liceos?
- 4) ¿Continúa formándose? ¿En qué?
- 5) ¿Qué piensa de los adolescentes?
- 6) ¿Qué piensa de sus estudiantes?
- 7) ¿Qué imagen cree que sus estudiantes tienen de usted?
- 8) ¿Por qué considera que los jóvenes que continúan estudiando lo hacen?
- 9) ¿Considera que la relación docente-estudiante influye en la permanencia en el sistema educativo? ¿Por qué?
- 10) ¿Cómo se establece un vínculo adecuado con el estudiante?
- 11) ¿Se ve reflejado en sus estudiantes?, ¿le recuerdan a usted? ¿Por qué?
- 12) ¿Cómo planifica la clase?
- 13) ¿Qué piensa del currículum actual de (asignatura que dicta el docente)?
- 14) ¿Relaciona los contenidos educativos con la vida cotidiana? ¿Cómo?
- 15) ¿Qué estrategias didácticas utiliza predominantemente dentro del aula?
- 16) ¿Su consideración acerca del currículum siempre fue la misma? Si cambió, ¿por qué?
- 17) ¿Qué significa para usted ser docente?
- 18) ¿Se siente gratificado con su tarea? ¿Por qué?
- 19) ¿Qué docentes fueron importantes a lo largo de toda su formación y por qué?

Pauta entrevista docentes

Liceo con Tutorías

- 1) Formación (IPA, CERP, años de recibido si corresponde)
- 2) ¿Por qué estudió profesorado? ¿Por qué se dedica a la docencia?
- 3) ¿Por qué eligió trabajar en Tutorías?
- 4) ¿Qué piensa de este espacio?
- 5) ¿Cómo colabora la Tutoría con el proceso de aprendizaje de los estudiantes?
- 6) ¿Qué piensa de los adolescentes?
- 7) ¿Qué piensa del currículum actual de (asignatura que dicta el docente)?
- 8) ¿Qué estrategias didácticas utiliza predominantemente dentro del aula?
- 9) ¿Qué piensa de sus estudiantes?
- 10) ¿Su consideración acerca del currículum siempre fue la misma? Si cambió, ¿por qué?
- 11) ¿Qué significa para usted ser docente?
- 12) ¿Se siente gratificado con su tarea? ¿Por qué?
- 13) ¿Qué imagen cree que sus estudiantes tienen de usted?
- 14) ¿Por qué considera que los jóvenes que continúan estudiando lo hacen?
- 15) ¿Considera que la relación docente-estudiante influye en la permanencia en el sistema educativo? ¿Por qué?
- 16) ¿Cómo se establece un vínculo adecuado con el estudiante?
- 17) ¿Considera que el vínculo educativo es diferente en el aula regular y en el Espacio de Tutorías? ¿Por qué?
- 18) ¿Cómo colabora el vínculo con el aprendizaje de los alumnos?
- 19) ¿Se ve reflejado en sus estudiantes?, ¿le recuerdan a usted? ¿Por qué?
- 20) ¿Relaciona los contenidos educativos con la vida cotidiana? ¿Cómo?

Pauta entrevista estudiantes
Liceo sin Tutorías

- 1) Edad
- 2) Barrio
- 3) Nivel educativo de los padres
- 4) ¿Por qué estás estudiando?
- 5) ¿Qué es para vos aprender?
- 6) ¿Qué es para vos enseñar?
- 7) ¿Cuál te parece que es la mejor manera de enseñar?
- 8) ¿Cómo lo que estás aprendiendo te va a servir para el futuro?
- 9) ¿Qué cosas trae el profesor para enseñar?
- 10) ¿Qué de esas cosas que trae te parecen útiles y por qué?
- 11) ¿Cómo ves a tus profesores? ¿qué pensás de ellos?
- 12) ¿En qué cosas se parecen los profesores y tus padres?
- 13) ¿En qué cosas se diferencian los profesores y tus padres? ¿Por qué?
- 14) ¿Qué es para vos un buen profesor?
- 15) ¿Y un mal profesor?
- 16) ¿Qué profesores o maestras fueron importantes para vos y por qué?
- 17) ¿Qué te ves haciendo en un futuro?
- 18) ¿Tuviste alguna dificultad en el liceo? ¿Cómo la superaste?
- 19) ¿Cómo te llevas con tus compañeros? ¿Realizan actividades juntas fuera del liceo?
¿Cuáles?
- 20) ¿Qué cosas te gusta hacer fuera del liceo? ¿Qué cosas te interesan?
- 21) ¿Qué cosas hacés en el tiempo libre?

Pauta entrevista estudiantes

Liceo Tutorías

- 1) Edad
- 2) Barrio
- 3) Nivel educativo de los padres
- 4) ¿Por qué estás estudiando?
- 5) ¿Qué es para vos aprender?
- 6) ¿Qué es para vos enseñar?
- 7) ¿Cuál te parece que es la mejor manera de enseñar?
- 8) ¿Cómo lo que estás aprendiendo te va a servir para el futuro?
- 9) ¿Qué cosas trae el profesor para enseñar?
- 10) ¿Qué de esas cosas que trae te parecen útiles y por qué?
- 11) ¿Por qué asistís a la Tutoría?
- 12) ¿Te ayuda ir a la Tutoría? ¿Por qué?
- 13) ¿Cómo ves a tus profesores? ¿qué pensás de ellos?
- 14) ¿En qué cosas se parecen los profesores y tus padres?
- 15) ¿En qué cosas se diferencian los profesores y tus padres? ¿Por qué?
- 16) ¿Qué es para vos un buen profesor?
- 17) ¿Y un mal profesor?
- 18) ¿En qué se diferencia el profesor de la tutoría con el profesor de la clase?
- 19) ¿Qué profesores o maestras fueron importantes para vos y por qué?
- 20) ¿Qué te ves haciendo en un futuro?
- 21) ¿Tuviste alguna dificultad en el liceo? ¿Cómo la superaste?
- 22) ¿Cómo te llevas con tus compañeros? ¿Realizan actividades juntas fuera del liceo?
¿Cuáles?
- 23) ¿Qué cosas te gusta hacer fuera del liceo? ¿Qué cosas te interesan?
- 24) ¿Qué cosas hacés en el tiempo libre?

Pauta de observación para el aula regular y Tutorías

a) Relación del docente con los contenidos educativos

1. El docente utiliza un lenguaje
 - Coloquial
 - Académico
 - Utiliza palabras también usadas por los jóvenes
2. Instrumentos que utiliza el docente para presentar los contenidos:
 - Textos
 - Videos
 - Canciones
 - Juegos
 - Objetos representativos
 - Películas
3. Relaciona el docente los contenidos educativos con elementos de la vida cotidiana.
¿Cómo?
4. Se dialoga sobre temas extra a los contenidos educativos
5. Pone a discusión de los estudiantes los contenidos.
6. Retoma ejemplos y temas que traen los estudiantes

b) Relación docente- estudiante

Docente:

1. Llama el docente a los estudiantes por su nombre.
2. Centra el discurso en sí mismo o da lugar al diálogo con los estudiantes
3. Incita a la participación
4. Retroalimenta positivamente ante la participación de los estudiantes
5. Resalta las participaciones cuando están no son pertinentes o correctas
6. Cómo confronta con los jóvenes:
 - Como adulto.
 - No da lugar a la confrontación
 - Como adolescente.

Estudiantes:

1. Cómo llaman los estudiantes al docente
2. Participan los estudiantes activamente en forma oral

3. Conversan entre ellos los estudiantes
4. Están atentos al docente
5. Participan los estudiantes pasivamente (escuchan, pero no intervienen)

c) Relación de los estudiantes con los contenidos educativos

1. Hacen preguntas sobre los temas presentados
2. Traen ejemplos
3. Traen ejemplos de su vida cotidiana los estudiantes

d) Clima en el aula

1. Clima de que se vivencia en el aula

- Amistoso
- Hostil
- Indiferente

2. Qué relación establece el docente y los estudiantes con el observador.

e) Espacio físico

1. Posicionamiento del docente en el aula

- Parado
- Sentado
- Cercanía con los jóvenes

2. Posición de los bancos

- En círculo
- Semicírculo
- Regular

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación Docentes

El objetivo de este documento es que los participantes de esta investigación conozcan su origen, sus objetivos y cuál es el rol del participante.

Esta investigación es realizada por Valeria Píriz, licenciada en Psicología y estudiante de la Maestría Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

El objetivo de este estudio es comprender cómo los vínculos que se desarrollan en los liceos entre los docentes, los estudiantes y los saberes favorecen a que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo.

Si accede a participar de este estudio, se le pedirá que responda una serie de preguntas en una entrevista, lo cual le tomará aproximadamente una hora y media de su tiempo.

Aquello que conversemos durante la entrevista será grabado, para que luego puedan transcribirse las opiniones que ha expresado.

Su participación en el estudio es completamente voluntaria y la información que se recoja así, como sus opiniones en la entrevista serán confidenciales, utilizándose sólo para los fines de esta investigación. Se mantendrá el anonimato y las grabaciones serán destruidas una vez que la entrevista sea transcripta.

Si le surge alguna duda acerca de esta investigación, puede hacer la cantidad de preguntas que desee en cualquier momento de su participación en el estudio. Asimismo, puede decidir retirarse del estudio, sin que esto le perjudique de alguna manera. Puede decirlo o no responder si alguna de las preguntas que se le realizarán en la entrevista le parece incómoda.

Una vez finalizado el estudio, daré a conocer los resultados. Tiene derecho a estar al tanto de estos resultados y a participar en las instancias en que serán presentados.

Muchas gracias por su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Valeria Píriz. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es comprender cómo los vínculos que se desarrollan en los liceos entre los profesores, los estudiantes y los saberes favorecen a que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo

Asimismo, me han informado que tendré que responder algunas preguntas en una entrevista, lo cual me llevará una hora y media de mi tiempo, aproximadamente. Además, podré realizar preguntas en cualquier momento de la investigación y retirarme cuando yo lo desee, sin que esto me perjudique de alguna forma.

Sé que la información que yo otorgue en las entrevistas es confidencial y no será utilizada para otros fines que no sean los de este estudio, sin que yo otorgue mi consentimiento previamente.

Si tengo alguna pregunta sobre mi participación en esta investigación, puedo llamar a Valeria Píriz al teléfono XXXXX.

Comprendo que se me entregará una fotocopia de este documento y que puedo solicitar conocer los resultados del estudio cuando haya terminado. Para esto, puedo contactar también a Valeria Píriz.

Nombre del Participante

(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación Estudiantes

El objetivo de este documento es que los participantes de esta investigación conozcan su origen, sus objetivos y cuál es el rol del participante.

Esta investigación es realizada por Valeria Píriz, licenciada en Psicología y estudiante de la Maestría Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

El objetivo de este estudio es comprender cómo los vínculos que se desarrollan en los liceos entre los profesores, los estudiantes y los saberes favorecen a que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo.

Si accedes a participar de este estudio, se te pedirá que respondas una serie de preguntas en una entrevista, lo cual te tomará aproximadamente una hora y media de tu tiempo.

Aquello que conversemos durante la entrevista será grabado, para que luego puedan transcribirse las opiniones que has expresado.

Tu participación en el estudio es completamente voluntaria y la información que se recoja así, como sus opiniones en la entrevista serán confidenciales, utilizándose sólo para los fines de esta investigación. Tu nombre no aparecerá en la entrevista y las grabaciones serán destruidas una vez que la entrevista sea transcripta.

Si te surge alguna duda acerca de esta investigación, puedes hacer la cantidad de preguntas que desees en cualquier momento de tu participación en el estudio. También, puede decidir no participar más del estudio, sin que esto te afecte de alguna manera. Puedes decirlo o no responder si alguna de las preguntas que se te realizarán en la entrevista te parece incómoda.

Una vez finalizado el estudio, daré a conocer los resultados. Tienes derecho a conocer los resultados y a participar en las instancias en que serán presentados.

Muchas gracias por su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Valeria Píriz. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es comprender cómo los vínculos que se desarrollan en los liceos entre los profesores, los estudiantes y los saberes favorecen a que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo

Asimismo, me han informado que tendré que responder algunas preguntas en una entrevista, lo cual me llevará una hora y media de mi tiempo, aproximadamente. Además, podré realizar preguntas en cualquier momento de la investigación y retirarme cuando yo lo desee, sin que esto me afecte de alguna forma.

Sé que la información que yo otorgue en las entrevistas es confidencial y no será utilizada para otros fines que no sean los de este estudio, sin que yo esté de acuerdo previamente.

Si tengo alguna pregunta sobre mi participación en esta investigación, puedo llamar a Valeria Píriz al teléfono XXXX.

Comprendo que se me entregará una fotocopia de este documento y que puedo solicitar conocer los resultados del estudio cuando haya terminado. Para esto, puedo contactar también a Valeria Píriz.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación Representante legal del estudiante

El objetivo de este documento es que los padres y/o los representantes legales de los jóvenes participantes de esta investigación conozcan su origen, sus objetivos y cuál es el rol del participante.

Esta investigación es realizada por Valeria Píriz, licenciada en Psicología y estudiante de la Maestría Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

El objetivo de este estudio es comprender cómo los vínculos que se desarrollan en los liceos entre los profesores, los estudiantes y los saberes favorecen a que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo.

Si usted accede a que _____ (Nombre del estudiante) participe de este estudio, _____ (Nombre del estudiante) responderá una serie de preguntas en una entrevista, lo cual le tomará aproximadamente una hora y media de su tiempo.

Aquello que _____ (Nombre del estudiante) converse conmigo durante la entrevista será grabado, para que luego puedan transcribirse las opiniones que ha expresado.

La participación en el estudio es completamente voluntaria y la información que se recoja así, como las opiniones en la entrevista serán confidenciales, utilizándose sólo para los fines de esta investigación. El nombre de la persona entrevistada no aparecerá en la entrevista y las grabaciones serán destruidas una vez que la entrevista sea transcripta.

Si le surge alguna duda acerca de esta investigación, puede hacer la cantidad de preguntas que desee en cualquier momento del estudio. También, es importante que sepa que _____ (Nombre del estudiante) puede decidir no participar más del estudio, sin que esto le afecte de alguna manera.

Una vez finalizado el estudio, daré a conocer los resultados. Tiene derecho a conocer los resultados y a participar en las instancias en que serán presentados.

Muchas gracias por su atención y colaboración.

Acepto que _____ (Nombre del estudiante) participe voluntariamente en esta investigación, conducida por Valeria Píriz. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es comprender cómo los vínculos que se desarrollan en los

liceos entre los profesores, los estudiantes y los saberes favorecen a que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo

Asimismo, me han informado que _____ (Nombre del estudiante) tendrá que responder algunas preguntas en una entrevista, lo cual le llevará una hora y media de su tiempo, aproximadamente. Además, él/ ella podrá realizar preguntas en cualquier momento de la investigación y retirarse cuando lo desee, sin que esto le afecte de alguna forma.

La información que otorgada en las entrevistas es confidencial y no será utilizada para otros fines que no sean los de este estudio.

Si tengo alguna pregunta sobre la participación en esta investigación, puedo llamar a Valeria Píriz al teléfono XXXX.

Comprendo que se me entregará una fotocopia de este documento y que puedo solicitar conocer los resultados del estudio cuando haya terminado. Para esto, puedo contactar también a Valeria Píriz.

Nombre del Adulto
(en letras de imprenta)

Firma del Adulto

Fecha

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación
Observación
Docentes

El objetivo de este documento es que los participantes de esta investigación conozcan su origen, sus objetivos y cuál es el rol del participante.

Esta investigación es realizada por Valeria Píriz, licenciada en Psicología y estudiante de la Maestría Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

El objetivo de este estudio es comprender cómo los vínculos que se desarrollan en los liceos entre los docentes, los estudiantes y los saberes favorecen a que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo.

Si accede a participar de este estudio, se le pedirá que acceda a que la investigadora observe el aula de clase o el Espacio de Tutorías mientras usted realiza su tarea docente.

Aquello que sea observado será registrado de acuerdo a pautas elaboradas previamente.

Su participación en el estudio es completamente voluntaria y la información que se recoja será confidencial, utilizándose sólo para los fines de esta investigación. Se mantendrá el anonimato y las anotaciones serán destruidas una vez que la información sea transcripta y analizada.

Si le surge alguna duda acerca de esta investigación, puedes hacer la cantidad de preguntas que desee en cualquier momento de su participación en el estudio. Asimismo, puede decidir retirarse del estudio, sin que esto le perjudique de alguna manera.

Una vez finalizado el estudio, daré a conocer los resultados. Tiene derecho a estar al tanto de estos resultados y a participar en las instancias en que serán presentados.

Muchas gracias por su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Valeria Píriz. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es comprender cómo los vínculos que se desarrollan en los liceos entre los profesores, los estudiantes y los saberes favorecen a que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo

Asimismo, me han informado se efectuará una observación en el aula o en el Espacio de Tutorías mientras yo realizo mi tarea docente. Además, podré realizar preguntas en cualquier momento de la investigación y retirarme cuando yo lo desee, sin que esto me perjudique de alguna forma.

Sé que la información recabada es confidencial y no será utilizada para otros fines que no sean los de este estudio, sin que yo otorgue mi consentimiento previamente.

Si tengo alguna pregunta sobre mi participación en esta investigación, puedo llamar a Valeria Píriz al teléfono XXXX.

Comprendo que se me entregará una fotocopia de este documento y que puedo solicitar conocer los resultados del estudio cuando haya terminado. Para esto, puedo contactar también a Valeria Píriz.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha