

Relaciones intergeneracionales en instituciones educativas formales: experiencias de niño/as, jóvenes y adultos/as [PROIPRO N° 04-2418]

Gabriel Rosales (Dir.), Marisol Martín, Mariana Labella y María Noelia Gómez

Resumen

El artículo presenta avances y conclusiones provisionales fruto de un año de práctica al interior del Proyecto de Investigación Promocionado 4-2418 “Relaciones intergeneracionales en instituciones educativas formales: experiencias de niño/as, jóvenes y adulto/as”. En un contexto de transformación de las relaciones intergeneracionales (RI) y pedagógicas que se entablan en instituciones educativas formales, el proyecto indaga las experiencias que jóvenes-estudiantes y adultos/as-educadores/as tienen de estos vínculos. El abordaje empírico realizado este primer año se llevó a cabo en escuelas secundarias de la ciudad de San Luis, donde se trabajó con estudiantes y docentes a partir de cuestionarios y narrativas pedagógicas. Las experiencias de RI a las que aluden jóvenes y adultos/as se presentan en torno a tres dimensiones emergentes: la pedagógico-didáctica, la personal-afectiva y la socio-institucional. Estas dimensiones señalan claves de lectura diferenciadas desde dónde las/os sujetos interpretan y valoran sus vínculos. A partir de este desarrollo se plantea la existencia de algunos puntos de encuentro y desencuentro respecto de cómo docentes y estudiantes viven las RI que entablan cotidianamente en sus escuelas.

Palabras Clave: Escuela Secundaria – Relaciones Intergeneracionales – Experiencias – Docentes – Estudiantes.

Introducción

Toda cultura para garantizar su conservación y continuidad se ha enfrentado a la cuestión de la transmisión cultural. En la modernidad capitalista se institucionaliza la educación de masas y la escuela se erige como el dispositivo de transmisión cultural por excelencia, ofreciendo sistemáticamente y de manera gradual, la cultura legítima a los/as futuros/as ciudadanos/as de los Estados-Nación. Las relaciones intergeneracionales (RI) que se entablan en el seno de la institución escolar se cristalizan en dos polos: adultos/as

que ocupan el lugar de docentes y deben transmitir la cultura plasmada en el currículum oficial; e infantes y jóvenes que, en tanto alumnos/as, asumen un papel subordinado y receptor de la misma. Las RI se institucionalizan, de este modo, como asimétricas y jerárquicas apoyadas en un discurso pedagógico que construye y consolida progresivamente las figuras de un adulto/educador/autónomo/responsable y la de infantes y jóvenes/heterónomos/i-responsables y, por ello, subordinados y educables (Narodowski, 1994).

Desde mediados del siglo XX, aproximadamente, esta configuración de las RI ha entrado en crisis, trastocada por un conjunto de transformaciones sociales, culturales, institucionales y subjetivas (Mead, 1977; Arendt, 1996; Hobsbawm, 1994; entre otros/as). Dichas condiciones están generando una situación inédita: una horizontalización relativa de las relaciones entre generaciones, un tendencial equilibrio de poder entre “nuevos” y “viejos”, lo cual obliga a jóvenes, infantes y adultos/as a enfrentar situaciones de interacción novedosas para las cuales no tienen experiencia social acumulada que les sirva de guía, lo que conlleva situaciones de incertidumbre y conflicto (Elías, 1998; Míguez, 2009).

En este contexto resulta relevante explorar las experiencias en torno a las RI en instituciones educativas, para indagar los posibles efectos que este escenario de cambios subjetivos e intersubjetivos tienen en los modos en que se ocupan los lugares de alumno/a y docente, atendiendo a las dificultades y potencialidades pedagógicas implicadas en ello. Se trata de preguntarse por el sentido que tiene para estos sujetos la experiencia de vincularse con las otras generaciones en estas novedosas condiciones.

Teniendo como marco estas inquietudes, durante el primer año del PROIPRO se realizó un primer acercamiento exploratorio que consistió en un mapeo *grosso modo* de las experiencias en los vínculos intergeneracionales de un grupo de jóvenes y de un grupo de docentes de diferentes escuelas secundarias de la ciudad de San Luis.

En el caso de los/as jóvenes, se analizó un corpus empírico constituido por sesenta cuestionarios de frases incompletas tomados a estudiantes que asisten a los últimos dos años de tres escuelas secundarias de la ciudad de San Luis: un instituto privado laico al que asisten jóvenes de clase media/alta hijos/as, en su mayoría, de profesionales; una escuela técnica pública a la que asisten jóvenes de clase media/baja; y una escuela secundaria nocturna a la que asisten jóvenes de clase media-baja y baja.

En el caso de los/as docentes, los datos se construyeron en base a dos herramientas: en primer lugar veinticinco cuestionarios de frases incompletas mediante los cuales profesores/as

caracterizaron los vínculos que establecen con sus estudiantes a partir de algunas frases disparadoras elaboradas por el equipo de investigación; en segundo lugar, partiendo de esta primer aproximación, se les solicitó a estos mismos docentes que construyeran narrativas de situaciones pedagógicas donde desarrollaron y concretaron los análisis y descripciones de algunos núcleos de sentido emergentes de los cuestionarios. Vale destacar que, a diferencia del grupo de estudiantes, los/as docentes con los que se trabajó se desempeñan en su totalidad en escuelas a las que asisten chicos/as de sectores populares

Relaciones intergeneracionales desde la perspectiva de los/as estudiantes

Un primer aspecto relevante planteado por las y los estudiantes es la valoración que realizan de la *tarea pedagógica* desarrollada por sus docentes y el modo en que ésta impacta en ello/as. En este sentido, mencionan aspectos relacionados a las prácticas de enseñanza, a prácticas de gestión del espacio/tiempo áulico y al lugar que ocupa el conocimiento en ese entramado.

Respecto de la enseñanza destacan con claridad a aquellos docentes que, de manera insistente, *explican muchas veces hasta que el alumno entiende* y los diferencian de aquellos que *no tienen voluntad de explicar*. Probablemente no haya que interpretar en esta afirmación un señalamiento didáctico en sentido estricto respecto de la forma “explicación”, sino una valoración general respecto de aquellos docentes que se muestran ocupados y preocupados por los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, y que trabajan en consecuencia estructurando *clases dinámicas y divertidas*, entre otros atributos mencionados. Este punto se puede relacionar con una segunda mención planteada por lo/as estudiantes al destacar a las y los docentes que enseñan *poniéndose en lugar del alumno*, es decir atendiendo a sus dificultades específicas, sus tiempos o ritmos de aprendizaje, sus conflictos, etc.

En términos más generales, las/los estudiantes también destacan a aquellos docentes que *generan un buen ambiente de clase*. Entendiendo por esto una gestión áulica que, lejos del *laissez faire*, posibilite un ámbito de estudio *callando a los compañeros que hablan mucho y no dejan hacer la tarea*, que promueva y posibilite *el compartir opiniones libremente*, entre otros aspectos.

Finalmente también mencionan valoraciones respecto de la cualidad del conocimiento que se pone en juego en este entramado. En este sentido plantean la importancia de que el docente *empape el gusto por el contenido*, en el sentido de la *pasión* que muestra al enseñar; y de que

el contenido implique un *aprender algo que sirva*, con sentido, que pueda ser relacionado con la vida cotidiana.

Junto a estos aspectos pedagógicos también surgen, en los dichos de las/os estudiantes, alusiones a la cualidad *afectivo-emocional* del vínculo que establecen con sus docentes; destacando que en la relación se juega algo más que el mero vínculo docente-alumno porque, con algunos, hay *un cariño muy fuerte*, y *se aprenden a querer mutuamente*. Puntualmente destacan a aquellos/as docentes con quienes *se puede hablar de cosas*, ante quienes se *sienten escuchados* pues pueden contarles *problemas, situaciones difíciles*, respecto de los cuales *reciben consejos* a partir de la *experiencia de vida* de los docentes. También resaltan los vínculos donde se pone en juego el *buen humor*, la *buena onda*, pues se genera un *buen clima para estudiar*. Finalmente, relacionado con lo anterior, destacan a aquellos docentes que no desvalorizan, que no los/as hacen sentir, en sus palabras, *inseguros, incapaces e inútiles* o que los comparan con otros/as compañeros/as *haciéndolos sentir menos*.

Un último núcleo de sentido identificado tiene que ver con alusiones al lugar socio-institucional que ocupan o debieran ocupar los/as docentes con quienes se relacionan. Con frecuencia las/os estudiantes mencionan que sus docentes son *ubicados* o, por el contrario, tiene conductas *desubicadas* respecto del lugar que debieran ocupar ¿Qué lugar es este? Considerado en términos históricos este “lugar” se podría definir en función de tres coordenadas: una jerarquía que separó a docentes y alumnos/as; una modalidad de trato formal que reguló la distancias sociales; y una dinámica unidireccional, en el sentido de que era el/la docente quien tenía la potestad de mando en la relación, quedando el alumno en un lugar de obediencia. Respecto de cada una de estas coordenadas es posible identificar en los testimonios si no una crítica frontal, una cierta tensión o desplazamiento.

En cuanto a la jerarquía que los separa de sus docentes señalan que estos *no se deberían sentirse más que sus alumnos* pero, a la vez, que no son ni deberían comportarse como *un igual, un amigo más*; lo cual podría interpretarse como una crítica tanto a la asimetría antaño naturalizada, como a la simetría plena que borra lugares, diferencias y responsabilidades disímiles. En un sentido análogo, respecto de la distancia formal, parecen cuestionar tanto la lejanía exacerbada como la cercanía excesiva: *debe haber confianza pero con respeto*, señalan. Finalmente, en cuanto a la unidireccionalidad que estipulaba una capacidad de mando sin prerrogativas por parte del/a docente, tienden a plantear la preeminencia y la preferencia por una lógica tendiente a la reciprocidad: *respeto si me respetan*, dicen

algunos/as y otros/as: *si un profesor es buena “onda” y sabe llevar a los alumnos educadamente, el alumno le devolverá lo mismo.*

Relaciones intergeneracionales desde la perspectiva de los/as docentes

Los docentes valoran positivamente las RI cuando consiguen desarrollar prácticas de enseñanza y provocar, a partir de las mismas, procesos de aprendizaje previamente planificados en sus estudiantes: *Disfruto cuando tienen ganas de participar y aprender; hay satisfacción cuando puedo desarrollar la planificación.* Estos planteamientos emergen vinculados a un modo particular de concebir y caracterizar a las/os estudiantes. Por un lado los/as docentes les otorgan atributos y valoraciones positivas relacionados con el cumplimiento de la tarea, la participación, el interés en la clase: *los chicos deberían estudiar, responsabilizarse... ser alumnos.* En contraposición a esto la frustración o el desencuentro en las RI aparece para las/os docentes cuando sus estudiantes no cumplen con esas expectativas, con ese rol esperado: *solo piensan en terminar la clase, no tienen objetivos de vida (...) no se esmeran en pensar nada, quieren lo rápido y fácil.*

En cuanto a los aspectos personales-afectivos, para la mayoría de las/os docentes esta dimensión cobra un lugar central. En sus experiencias parece priorizarse este componente a tal punto que, en ocasiones, desplaza a lo pedagógico-didáctico: *me dedique trimestres enteros más a contener que a dar contenidos,* señalan. Por otro lado también la personalización del vínculo suele aparecer instrumentalizada, como un modo posible de ingreso al universo juvenil que posibilita abordar la tarea de enseñanza: *Una buena relación ayuda a que cumplan con sus tareas,* suelen decir. En este mismo plano es posible advertir que también subyace una imagen del/la estudiante como sujeto ávido de consejos, de contención, que busca a su docente para contarle cosas, para pedir cierta orientación: *Por curiosidad o interés vienen los chicos y me preguntan cosas que a lo mejor yo ya las viví y les cuento mi experiencia; también me cuentan algunos de sus problemas cotidianos.*

Finalmente, los/as docentes otorgan relevancia a diferentes aspectos socio-institucionales que, desde su punto de vista, intervienen en el modo en que las RI se configuran. En sus relatos la referencia a la institución y a la institucionalidad aparecen en dos grandes sentidos: por un lado como condicionantes negativos de los vínculos debido a las formas que adquiere la organización escolar (tiempos, cantidad de estudiantes, etc.): *Me frustra la falta de tiempo porque siento que corro a través de las distintas actividades y esto no me permite conectar con ellos,* señalan; por otro lado aparece como problema o déficit, debido a la relativa

incapacidad institucional de regular, encauzar, contener, limitar las conductas de estudiantes y sus interacciones con los/as docentes: *desde la dirección desautorizan; hay disparidad de criterios con los colegas, eso dificulta mucho la tarea.*

Ante la dificultad de instituir normas reconocidas por el estudiantado, gran parte del desafío pedagógico de las y los docentes parece pasar por construir “in situ” las reglas, normas, *códigos* o *límites* que han de regir sus interacciones. El aula es con frecuencia escenario de situaciones conflictivas donde las y los docentes ven jaqueada su capacidad de imponer pautas de conducta, lo que deviene en experiencias de frustración y desconcierto.

Con menor frecuencia, aparecen menciones al entramado político – institucional más amplio, particularmente el papel del Estado, haciendo énfasis en la ausencia de respaldo por parte del mismo y al lugar de *soledad* en que queda la docencia. Correlativamente la condición social de los/as estudiantes aparece visualizada negativamente, se mencionan situaciones de carestía social, situaciones de violencia adjudicadas al ámbito y a los vínculos familiares, entre otros aspectos.

Algunas conclusiones provisionarias y perspectivas a futuro

Este primer mapeo acerca de las RI que estudiantes y docentes establecen en el contexto de las escuelas secundarias analizadas, posibilita vislumbrar algunas conclusiones provisionarias.

Como se ha mencionado, las experiencias pueden pensarse en torno a tres dimensiones emergentes: la pedagógico-didáctica, la personal-afectiva y la socio-institucional. Estas dimensiones parecen señalar claves de lectura diferenciadas desde dónde los sujetos interpretan los vínculos que establecen entre ellos/as; las mismas adquieren énfasis, jerarquizaciones y contenidos diferenciales según los casos y en función de que se trate de experiencias de estudiantes o docentes.

Así, si bien lo pedagógico-didáctico resulta importante para ambos, adquiere contenido diferenciado según se trate de docentes y estudiantes al punto de sugerir un cierto “desencuentro” o “desfase” entre las formas de pensar, sentir y vivir el quehacer específicamente educativo. Para los/as estudiantes las RI parecen ser pedagógicamente satisfactorias cuando los/as docentes llevan adelante prácticas de enseñanza empáticas, centradas en el otro, que respeten sus necesidades, tiempos y ritmos de aprender. En contraste, los/as docentes parecen más interesados/as por los resultados de los procesos de enseñanza pensados desde una lógica lineal y unidireccional: es decir por producir efectos de aprendizajes que coincidan con los propósitos de la planificación; en este sentido parecen

valorar (y añorar, se podría agregar) estudiantes que respondan con orden, respeto, compromiso y motivación hacia la tarea planteada. En base a este desencuentro emergen frustraciones tanto de un lado, como del otro.

En cuanto a la dimensión personal-afectiva, se podría afirmar que ambos colectivos le asignan gran relevancia y parece tratarse de una dimensión de las RI considerada especialmente, en contraste con la formalidad propia de las relaciones en la escuela secundaria tradicional. La cercanía afectiva, una mayor intimidad entre docentes y estudiantes parece estar habilitando situaciones que trascienden lo académico y se caracterizan por la escucha, la palabra y, en ocasiones, el consejo del/la adulto/a. Esto último es demandado por algunos/as estudiantes, a la vez que profesores/as lo reconocen como una necesidad de los/as jóvenes, lo cual pareciera dar cuenta de cierta complementariedad que se vivencia como experiencia de satisfacción y disfrute.

Por último, se puede hablar de una dimensión socio-institucional de las RI puesta en relieve por ambos colectivos que pareciera dar cuenta de posiciones disímiles ante un escenario común marcado por la caída de los instituidos tradicionales y la pérdida de eficacia simbólica de la institución escolar. Mientras docentes expresan sufrimiento ante la ausencia de normas comunes, falta de respaldo de parte de la dirección escolar y soledad por la ausencia del Estado; los/as estudiantes advierten la vacilación y des-dibujamiento de los “lugares instituidos” señalando puntos de tensión en los vínculos respecto de la jerarquía-horizontalidad, la confianza con respeto en el trato y la reciprocidad como lógica de intercambio prioritaria. Todo ello resulta sugerente para vislumbrar una nueva institucionalidad escolar, al menos en lo que a los vínculos docente-estudiante se refiere.

Respecto de la prolongación del proceso de indagación, en lo sucesivo la idea es continuar y ampliar estas primeras aproximaciones panorámicas poniendo en juego otras herramientas de indagación (grupos de discusión, entrevistas en profundidad) y matizándolas a partir de analizarlas incluyendo variables como la clase y el género, que no se han tenido en cuenta en este primer acercamiento. También interesa detenerse en algunos sujetos específicos, planteando un abordaje que trabaje en profundidad experiencias singulares.

El trabajo realizado el primer año del PROIPRO, plasmando en este escrito, sugiere que resulta particularmente fructífero para la indagación entrecruzar las perspectivas de docentes y estudiantes considerándolas al interior de las dimensiones pedagógicas, personales-

afectivas y socio-institucionales emergentes. Sobre todos o algunos de estos tópicos se intentará avanzar en el segundo año de trabajo.

Bibliografía citada

ELIAS, Norbert (1997). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Editorial Norma: Colombia.

MEAD, Margaret (1971). *Cultura y compromiso. Estudios sobre la ruptura generacional*. Editorial Granica: España.

MÍGUEZ, Daniel (2009) “Tensiones civilizatorias en las dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar”. En Kaplan, Carina y Orce, Victoria *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elías*. NOVEDUC: Argentina.

NARODOWSKI, Mariano (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique: Argentina.

ROSALES, Gabriel; GÓMEZ Noelia y MARTIN, Mariela (2018). *Relaciones intergeneracionales en Escuelas Secundarias de San Luis: sentidos construidos por las/os jóvenes respecto de los vínculos con sus adultos/as educadores*. Ponencia presentada en el encuentro 2018 de la RENIJA, Córdoba. Presentado para su revisión en Revista Kimün: Revista interdisciplinaria de Formación Docente. IFDC, San Luis.

DATOS DEL ANUARIO

Anuario de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas

Número I - Diciembre de 2019:

“Construcción de saberes en educación, artes y comunicación”

Liliana Guzmán Muñoz, Emilio Seveso, Paula Morán Maldonado y Claudia García (Compiladores)

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

San Luis - Argentina

Av. Ejército de los Andes 950 - CP: 5700

<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ANUARIO>

ISSN: 2683-913X