



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Tesis para optar al título de Doctora en Educación:

“Relaciones pedagógicas de autoridad que entablan las y los estudiantes de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la UNSL con sus docentes y relaciones que, en este marco, establecen con el saber formativo”.

Doctoranda: Sonia N. Pereyra

Director: Dr. Gabriel Rosales

Co Directora: Dra. Clotilde De Pauw

San Luis, Argentina

Presentación: diciembre, 2024

Cali Ferreyra 2024

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

- Dedico este logro a mi familia:

A Angélica mi madre y en memoria de Pedro, mi padre, quienes me alentaron y apoyaron para estudiar en la universidad pública, garantizando mi derecho a la educación...

A Daniela, mi hermana y Agustín, mi sobrino con quienes siempre puedo contar....

A Marcelo, mi compañero de vida que, desde el amor y el respeto siempre apoya mis iniciativas, me sostiene y contribuye con mis logros...

A mi hija, Flor y a mi hijo, Renzo, por acompañarme en este proceso, ayudando con los aspectos técnicos y por alentarme amorosamente en su consecución.

- Agradezco a quienes hicieron posible la realización de este trabajo:

Al Dr. Gabriel Rosales, mi director, y la Dra. Clotilde De Paw, mi co-directora, por brindarme constantemente su orientación, disponibilidad y contención, con sus lecturas atentas y valiosos aportes, siento que hemos logrado entablar una genuina relación pedagógica de autoridad que reflejó el respeto y la confianza mutuos, como así también la construcción colectiva de saberes.

Al Dr. Pedro Enríquez, por la confianza depositada en mi formación y por su generosidad al acompañarme como director de las becas para la realización del doctorado, tanto del Programa Estratégico de Formación en Investigación y Desarrollo, del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (2018-2022) como del Programa de Investigación Científica y/o Tecnológica de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) (2023-2024).

A la Dra. Nieves Blanco por dirigir mi pasantía de doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga (España), recibirme en el seno de su proyecto de investigación y orientarme con su calidez humana y gran solvencia profesional, compartiendo con su gran equipo de trabajo.

A quienes gestionan el Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, especialmente a la Dra. Gabriela Luciano y al Dr. Ramón Saez Ferramola, por orientarme y ayudar a sostener mi trayectoria académica como doctoranda.

A las autoridades de la Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales y autoridades de la Facultad de Ciencias Humanas, de la UNSL, por apoyar institucionalmente la realización de este trabajo, por gestionar mi pasantía de posgrado en España y las becas que obtuve en las convocatorias a las que me presenté.

Al grupo de estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la UNSL por su valiosa cooperación al brindar la información solicitada y compartir conmigo los relatos de sus experiencias educativas que, sin dudas, representan el corazón de esta tesis.

A mis compañeras y compañeros de trabajo de la UNSL...amigas y amigos de la vida, que, desde diversos lugares subjetivos, me sostuvieron amorosamente en este camino, ya sea con una pregunta, con una sonrisa o bien, con una palabra de aliento.

A la querida artista plástica, docente y amiga Claudia Ferreyra: Cali por convidarme tan generosamente con sus exquisitas obras que iluminan y matizan este escrito académico.

- Deseo ofrendar este trabajo...

... como homenaje a la Lic. Marcela Irene Calderón, excelente profesional del Trabajo Social, querida docente y entrañable amiga, quien ha dejado huellas muy profundas en sus estudiantes y nosotros/as sus compañeras/os de la universidad, personificando una verdadera figura de autoridad, al intervenir con calidez desde el cuidado y el respeto, con gran compromiso social, promoviendo los derechos humanos, tal como fue recordada en los relatos de esta tesis.

ÍNDICE

Resumen.....	9
Abstract.....	10
Introducción	11
PARTE 1. Coordinadas para plantear el problema de las relaciones pedagógicas de autoridad en la universidad.....	15
Capítulo 1. La problemática de las relaciones pedagógicas de autoridad en la universidad.....	16
1. Enunciado del problema de investigación.....	16
2. Aproximación al tema en primera persona.....	17
Relato de la propia experiencia de formación en torno a las relaciones pedagógicas de autoridad.....	17
3. Situando la problemática de estudio.....	25
Planteo del problema.	27
Objetivos.	28
Capítulo 2. Antecedentes de estudios sobre las relaciones pedagógicas de autoridad.....	30
1. Investigaciones sobre las relaciones pedagógicas en el sistema educativo	30
Producciones que abordan las relaciones pedagógicas en la escuela secundaria.....	31
Producciones que tratan sobre las relaciones pedagógicas en la universidad.....	34
2. Investigaciones que indagan sobre la autoridad pedagógica centrada en la figura docente.....	38
3. Estudios sobre las relaciones que las y los estudiantes construyen con el saber en el ámbito educativo.....	44
Capítulo 3. Consideraciones teóricas que sustentaron el abordaje de las relaciones pedagógicas de autoridad.	47
1. Aproximación teórica a las relaciones pedagógicas en el seno de las prácticas educativas.....	48
Significaciones que adopta el constructo “relaciones pedagógicas”.	49
2. Procesos sociohistóricos que enmarcan la configuración de las relaciones pedagógicas.....	50
Implicancias sociohistóricas de la concepción de autoridad pedagógica.....	58
3. Configuración de las relaciones pedagógicas en clave de dimensión pedagógica.....	60

Aspectos que configuran las relaciones pedagógicas.....	61
a. Presencia.	61
b. Interacción.	62
c. Mediación.	63
d. Asimetría.	65
4. Relación de poder y relación de autoridad	66
a. Poder.....	67
b. Autoridad.....	69
c. Relaciones pedagógicas de autoridad.....	74
Reconocimiento, respeto y obediencia.....	74
Responsabilidad, cuidado y afectación	76
Habilitación, confianza y acompañamiento.....	79
d. Los saberes formativos en la relación pedagógica.....	81
Capítulo 4. Consideraciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que orientaron el proceso de investigación.....	87
1. Concepción del conocimiento de la realidad y de los sujetos que forman parte de ella:.....	87
Sujetos, sentidos y experiencias educativas.	91
Escenario de la investigación: elección de los sujetos.	94
2. Construcción y análisis de la información durante la investigación.	98
Recolección de la información.	99
Análisis de la información durante el proceso investigativo.	101
PARTE 2: Coordinadas para la construcción y el análisis de la información en torno a las relaciones pedagógicas de autoridad en la universidad.....	107
Capítulo 5. Aproximación a las miradas del grupo de estudiantes sobre las relaciones pedagógicas de autoridad en la universidad.....	110
1.Primer acercamiento a las significaciones sobre las relaciones pedagógicas.....	110
2. Entre la escuela secundaria y la universidad: aspectos institucionales que condicionan las relaciones pedagógicas de autoridad.....	119
A. Inicio de la formación y el proyecto profesional.....	121
B. Entre el desinterés y el control externo.....	124
C. Recibimiento, cuidado y hospitalidad al ingresar a la universidad.....	126

<i>D. Desaprender y reaprender como deconstrucción.....</i>	130
<i>E. Interés y autonomía propios.....</i>	132

Capítulo 6. Las significaciones sobre relaciones pedagógicas de poder en la universidad.....135

1. Dimensión Interpersonal: <i>A. Resistencia frente al poder.....</i>	137
<i>B. Aprender como desafío para sobrevivir a la relación del poder.....</i>	139
<i>C. Dilema entre temor y atracción.....</i>	140
<i>D. Relación educativa condicionante pero no determinante.....</i>	141
<i>E. Desvalorización en el trato interpersonal.....</i>	145
<i>F. Marcar Superioridad, poner en falta.</i>	147
2. Dimensión de los saberes formativos: <i>G. De conocimientos y valores en disputa.....</i>	149
<i>H. Marcar superioridad desde las contradicciones entre discurso y práctica.....</i>	150
<i>I. Resistir comparaciones y competiciones.</i>	152
<i>J. Resistir desde las líneas de fuga.</i>	155
<i>K. Control y no-disposición a aprender.</i>	156
<i>L. Incoherencia entre teoría discurso y práctica profesional.....</i>	158
<i>M. Miedo frente al poder</i>	160
<i>N. Presentar los contenidos sin un orden.....</i>	164
<i>Ñ. Enseñar con una visión unilateral.</i>	166

Capítulo 7. Las significaciones sobre relaciones pedagógicas de autoridad en la universidad.....170

1. Dimensión Interpersonal. <i>A. Ser reconocida como persona y formarse como tal.....</i>	172
<i>B. Relaciones posibilitadoras y habilitantes para pensar el proyecto de vida.....</i>	175
<i>C. Afectación, cariño, amorosidad para recibir con hospitalidad.....</i>	178
<i>D. Aprendizaje que se inspira en la pasión y se sostiene en la responsabilidad.....</i>	180
<i>E. Autorizar desde el reconocimiento y la confianza en las capacidades.....</i>	182
<i>F. Vínculos que se sostienen en el respeto mutuo.....</i>	184
<i>G. De coherencias entre discursos y práctica.....</i>	185

<i>H. Transmitir el compromiso político y hacer click.....</i>	190
<i>I. De la empatía hacia las personas.</i>	192
2. Dimensión de los saberes formativos. J. Cuando la elección de la profesión “pasa por el cuerpo”	194
<i>K. Compartir experiencias del campo profesional;</i>	196
<i>L. Compromiso y el respeto por los sujetos como marca de la profesión.....</i>	197
<i>M. Docentes referentes dela profesión.....</i>	198
<i>N. De enseñanzas sobre la intervención profesional.</i>	201
Capítulo. Reflexiones finales en torno a este abordaje de las relaciones pedagógicas de autoridad en la universidad.	204
Bibliografía consultada.....	214
Anexo 1. Guías y consignas para la recolección de la información.....	223
1. Modelo de cuestionario.....	223
2. Guía de relato.....	223
3. Guión de entrevista.....	224
Anexo 2. Transcripción de respuestas al cuestionario.....	226
Anexo 3. Sistematización de respuestas al cuestionario.....	236
Anexo 4. Transcripción de los relatos.....	243
Anexo 5. Transcripción de las entrevistas	261

RESUMEN

Esta tesis presenta la investigación realizada sobre las *relaciones pedagógicas de autoridad que entablan las y los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNSL con sus docentes, y las relaciones que, en este marco, establecen con el saber formativo*.

Se formula el problema de estudio y los objetivos que orientaron el proceso investigativo. Recupera antecedentes de estudios que han abordado esta problemática y desarrolla conceptualizaciones sobre *relaciones pedagógicas y autoridad pedagógica*, desde dimensiones socio-histórica y pedagógica.

Se plantean los aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que orientaron la investigación, cuyo enfoque y estrategias metodológicas responden a la investigación Cualitativa y la Indagación Narrativa, concretándose en cuestionarios, relatos y entrevistas con estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social.

El análisis de la información se orientó a comprender las significaciones que las estudiantes otorgaban a las relaciones pedagógicas en sus relatos, desde los núcleos de sentido que señalaban, considerando las dimensiones: interpersonal y relación con el saber formativo.

Finalmente, se analizaron aspectos institucionales que condicionaron las relaciones pedagógicas experimentadas, para profundizar en las significaciones sobre relaciones pedagógicas de poder y las relaciones pedagógicas de autoridad que develaron los relatos de las experiencias relatadas por las estudiantes durante su formación universitaria.

ABSTRACT

This thesis presents the research carried out on the pedagogical authority relationships that students of the Bachelor's Degree in Social Work at the UNSL establish with their teachers, and the relationships that, in this framework, they establish with the formative knowledge.

The study problem and the objectives that guided the research process are formulated. It recovers antecedents of studies that have approached this problematic and develops conceptualizations on pedagogical relations and pedagogical authority, from socio-historical and pedagogical dimensions.

The ontological, epistemological and methodological aspects that oriented the research process are presented, whose approach and methodological strategies respond to Qualitative research and Narrative Inquiry, taking the form of questionnaires, narratives and interviews with students of the Bachelor's Degree in Social Work.

The analysis of the information was oriented to understand the meanings that the students gave to the pedagogical relationships in their stories, from the nuclei of meaning that they indicated, considering the dimensions: interpersonal and relationship with the formative knowledge.

Finally, institutional aspects that conditioned the pedagogical relationships experienced were analyzed, in order to deepen in the meanings on pedagogical power relationships and pedagogical authority relationships that were revealed in the accounts of the experiences reported by the students during their university education.

INTRODUCCIÓN



*“Hallo raíces mías en todas partes,
como si todas las cosas nacieran de mí
o como si yo naciera de todas las cosas”.*

Roberto Juarroz

Este informe de tesis representa la compleja tarea de plasmar en un texto el camino transitado desde sus inicios, buscando las raíces del abordaje de esta problemática de estudio tan particular, que denominamos:

“Las relaciones pedagógicas de autoridad que entablan las y los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNSL con sus docentes, y las relaciones que, en este marco, establecen con el saber formativo”

La **primera parte** del informe titulado: **Coordenadas para plantear el problema de las relaciones pedagógicas en la universidad**, contempla cuatro capítulos que presentan los aspectos teóricos, epistemológicos y metodológicos que guiaron la comprensión y el abordaje del objeto de estudio.

El **capítulo 1. La problemática de las relaciones pedagógicas de autoridad en la universidad**, formula la definición del problema de investigación que nos convoca y ofrece un acercamiento al tema de estudio, con una mirada personal desde el relato que devela los sentidos atribuidos a las de las relaciones pedagógicas de autoridad en la propia experiencia formativa y en la práctica docente. Luego del relato personal, el apartado plantea las inquietudes y preocupaciones generadas en la propia práctica y enuncia las

preguntas que dan cuenta de las interpelaciones en torno al problema, como así también plantea los objetivos que guiaron el proceso investigativo.

El **capítulo 2. Antecedentes de estudios sobre las relaciones pedagógicas de autoridad**, ofrece una recopilación de los principales estudios sobre el tema, que hemos encontrado en el campo de la Educación y que contribuyeron a pensar y definir la problemática de interés. Las producciones recuperadas en este apartado refieren a estudios que han abordado las *relaciones pedagógicas* en los ámbitos de la escuela secundaria y de la universidad; otros que han analizado la *autoridad pedagógica* centrada en la figura docente y, finalmente los que han estudiado las *relaciones pedagógicas*, considerando *los vínculos que los y las estudiantes* entablan *con el saber formativo*.

El **capítulo 3. Consideraciones teóricas que sustentaron el abordaje de las relaciones pedagógicas de autoridad**, contiene las construcciones conceptuales que nos permitieron delimitar y configurar la complejidad de esta problemática de estudio. Al inicio, este apartado ofrece un breve encuadre sobre la concepción de educación que sustenta la investigación y presenta una aproximación a las acepciones que adopta el constructo “Relaciones pedagógicas” en diversas conceptualizaciones. Seguidamente plantea un breve recorrido histórico que muestra cómo en el sistema educativo se instituyeron diferentes maneras de concebir y practicar las relaciones pedagógicas y en especial, ejercer la autoridad pedagógica. Luego, el apartado presenta un análisis de las relaciones pedagógicas en el ámbito universitario, desde la dimensión pedagógica considerando aspectos constitutivos tales como, la *presencia* y la *interacción* en los sujetos pedagógicos, y también, la *mediación* y la *asimetría* que se ponen en juego en torno a los saberes formativos. Finalmente, aborda las nociones de “Poder y Autoridad”, entendidos como aspectos constitutivos de las relaciones pedagógicas; también plantea la construcción teórica de la concepción de “Relación Pedagógica de Autoridad”, para analizar algunas dimensiones que delimitan las relaciones pedagógicas de autoridad en términos de: *reconocimiento, respeto y obediencia; responsabilidad, cuidado y afectación; habilitación, confianza y acompañamiento*; como así también los “saberes formativos” que son constitutivos de toda relación pedagógica.

El **capítulo 4. Consideraciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que orientaron el proceso de investigación**, plantea cómo se concibió y se desarrolló la tarea investigativa. Un primer apartado, *La concepción del conocimiento de la realidad y los*

sujetos que forman parte de ella, considera los posicionamientos ontológicos y epistemológicos adoptados en torno a la realidad de estudio y a la función de investigación asumida. También fundamenta cuál es el enfoque y las estrategias metodológicas tales como la Investigación Cualitativa y la Indagación Narrativa que, en este estudio fueron empleadas para abordar las relaciones pedagógicas de autoridad en la universidad.

La **segunda parte** de este informe de tesis denominado: **Coordenadas para la construcción y el análisis de la información en torno a las relaciones pedagógicas de autoridad en la universidad**, plantea los resultados del proceso de recolección, análisis e interpretación de la información realizado para comprender esta problemática de estudio. Las herramientas empleadas se articularon para comprender las experiencias: con el cuestionario nos aproximamos a las relaciones pedagógicas de autoridad identificadas por el grupo de estudiantes; con el relato y la entrevista ahondamos en las significaciones que cada estudiante les otorgaba a las relaciones pedagógicas.

En el **capítulo 5. Aproximación a las miradas del grupo de estudiantes sobre las relaciones pedagógicas de autoridad en la universidad**, planteamos un acercamiento a las significaciones que el grupo de estudiantes de 4° y 5° año de la Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) otorgaba a las relaciones pedagógicas desde la información aportada en el cuestionario. La finalidad del instrumento era reconocer los *sentidos otorgados a la Autoridad Pedagógica*, identificando figuras de Autoridad que el grupo de estudiantes reconocía en sus docentes. El cuestionario también se orientó a indagar en los sentidos que las y los estudiantes habían construido en torno a las relaciones pedagógicas en la universidad, especialmente sobre las *relaciones pedagógicas de autoridad*, considerando las modalidades de relación vivenciadas durante sus trayectorias educativas en la universidad y la significación otorgada a las *relaciones que las y los estudiantes establecen con el saber formativo*, en el marco de las relaciones pedagógicas de *poder* y de *autoridad*. Luego, consideramos los aspectos institucionales de la escuela secundaria y de la universidad, que condicionaron las relaciones pedagógicas experimentadas, a partir de lo que revelaron los relatos de las cuatro estudiantes que participaron de esta instancia narrativa.

El **capítulo 6. Las significaciones sobre relaciones pedagógicas de poder en la universidad**, presenta el análisis de los relatos de las experiencias vividas por las cuatro

estudiantes durante su formación universitaria, centrándolos en los sentidos otorgados a las relaciones pedagógicas de poder. El análisis se realizó mediante la lectura conjunta de los relatos escritos y los diálogos sostenidos durante las entrevistas, en torno a los fragmentos narrados, identificando los núcleos de sentido que se agruparon en dos dimensiones: Interpersonal y Relación con los Saberes formativos.

El **capítulo 7. Las significaciones sobre relaciones pedagógicas de autoridad en la universidad**, contiene el análisis de los cuatro relatos ya mencionados, focalizando la mirada en las significaciones que las estudiantes otorgaban a las relaciones pedagógicas de autoridad experimentadas en sus trayectorias en el ámbito universitario. Para ello, desde la Indagación Narrativa, se articuló la lectura de los textos narrados y la conversación con las estudiantes, en torno a los núcleos de sentido identificados que se agruparon en las dos dimensiones de análisis ya mencionadas: Interpersonal y Relación con los Saberes formativos.

El **capítulo: Reflexiones finales en torno a este abordaje de las relaciones pedagógicas de autoridad en la universidad**, muestra una síntesis que integra los resultados obtenidos durante el proceso de investigación realizado, intentando responder a los interrogantes planteados y a los objetivos formulados al iniciar el mismo. También enuncia algunas consideraciones finales referidas al abordaje realizado en este escenario y con estos sujetos en particular, y esboza algunas reflexiones y sugerencias que podrían orientar futuras investigaciones para profundizar en esta problemática de estudio.

El apartado **Bibliografía consultada**, presenta el listado de las fuentes bibliográficas consultadas, cuyos aportes fueron fundamentales para realizar esta investigación.

Finalmente, el apartado **Anexos** contiene las referencias a consultar sobre algunos aspectos del proceso realizado para recolectar y analizar la información. El **Anexo 1**, muestra las guías y consignas correspondientes al cuestionario, el relato y la entrevista. El **Anexo 2**, contiene la transcripción de las respuestas brindada al cuestionario. El **Anexo 3**, presenta un cuadro con la sistematización de las respuestas al cuestionario. El **Anexo 4**, muestra los textos de los relatos escritos por el grupo de estudiantes. Finalmente, el **Anexo 5**, contiene la transcripción de las entrevistas realizadas con cada estudiante.

PARTE 1. COORDENADAS PARA PLANTEAR EL PROBLEMA DE LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS DE AUTORIDAD EN LA UNIVERSIDAD.



*“Desde alguna
parte nuestra que no conocemos
nos sube a veces una pasión suelta,
como un cuadro que despegara de la pared
para ir a palpar el mundo,
como un cuadro que olvidase lo que tenía pintado.
Una pasión que no busca el nacimiento de ninguna mano.
Una pasión vacante. Tal vez ella nos salve”.*

Roberto Juarroz

Ciertamente ha sido la pasión por comprender esta problemática tomando un encuadre orientativo para pensarla. Esta primera parte del informe de tesis contempla cuatro capítulos destinados a presentar los aspectos teóricos, epistemológicos y metodológicos del objeto de estudio que nos permitieron abordar el proceso de investigación.

El **capítulo 1** enuncia el problema de investigación que nos convoca y ofrece una aproximación al tema de las relaciones pedagógicas de autoridad, como así también plantea los objetivos que guiaron el proceso investigativo.

El **capítulo 2** ofrece un compendio de los principales estudios referidos al tema que hemos encontrado en el campo de la Educación y que contribuyeron a pensar y definir la problemática de interés.

El **capítulo 3** presenta las categorías conceptuales y los principios teóricos que sustentaron las reflexiones y producciones teóricas de esta investigación.

El **capítulo 4** contiene los aspectos epistemológicos, ontológicos y metodológicos que nutrieron la tarea de investigar esta particular problemática.

Capítulo 1. La problemática de las Relaciones Pedagógicas:

*“Una palabra no dice nada
y al mismo tiempo lo esconde todo,
igual que el viento que esconde el agua
como las flores que esconde el lodo
(...) Como la lluvia sobre tu cara
o el viejo mapa de algún tesoro”.*

Carlos Varela

En el intento de decir, de develar con palabras lo que pudimos conocer en este estudio, este capítulo en primer lugar plantea la definición del problema de la investigación. Luego, presenta una aproximación al tema en primera persona, mediante el relato de la propia experiencia y la significación sobre *las relaciones pedagógicas de autoridad* vividas durante la formación profesional y la práctica docente personal, como instancias que contribuyeron a definir esta problemática de estudio. Al finalizar el capítulo, compartimos los componentes del proceso de definición de la problemática, planteando las inquietudes y preocupaciones generadas en la propia práctica docente, como así también, las preguntas que dan cuenta de las interpelaciones en torno al problema, que derivaron en los objetivos en tanto guías que fueron orientando el proceso de investigación.

1. Enunciado del problema de investigación:

“Relaciones pedagógicas de autoridad que entablan las y los estudiantes de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la UNSL con sus docentes y relaciones que, en este marco, establecen con el saber formativo”.

2. Aproximación al tema en primera persona:

Para iniciar este trabajo recupero mi relato construido desde la propia práctica formativa intentando dar cuenta de los lazos que se fueron tejiendo entre las vivencias personales inscriptas en la experiencia personal y las preocupaciones e intereses en torno a esta problemática, que se fueron entramando en el transcurso de la historia de vida académica y profesional.

Considero que la narración de la propia experiencia en torno a esta problemática implica volver la mirada hacia nosotras/os mismas/os, desde y hacia la propia subjetividad, para entender cómo nos relacionamos con eso que nos pasa, que nos provoca ver, que nos hace prestar atención, que nos incita a comprender. Por ello, es necesario rememorar desde donde nació la inquietud de indagar esta realidad tan particular, siendo un interés que no se construyó en solitario, sino que se fue configurando con otros y otras, al conversar con colegas y estudiantes sobre las propias experiencias.

Por este camino, que a continuación narraré, es que se fue trazando la problematización en torno al tema, con avances, estancamientos y retrocesos que permitieron ir focalizando la mirada, para emprender esta investigación. Pues, como afirma José Contreras (2010): “Una indagación que no es simple subjetividad, sino que es una búsqueda y comprensión del sentido con el que se viven las cosas, o de la forma en que nuestro pensamiento está moldeado por lo vivido, o de la forma en que, parándonos a pensar, a escribir, a ordenar el relato de lo vivido, y de lo que eso significa para nosotros, no dejamos que las cosas simplemente pasen, sin habernos preguntado: ¿y eso qué significa para mí?; ¿qué hace eso en mí?; ¿qué hago yo ahora con eso que he vivido?” (Contreras, 2010, p.73)

Relato de la propia experiencia de formación en torno a las relaciones pedagógicas de autoridad:

“En este relato, escrito expongo desde mi más profundo sentimiento-pensamiento lo que fui construyendo en torno a una problemática que me viene preocupando desde hace muchísimos años respecto a la inclusión educativa frente a la exclusión de las y los estudiantes, y el papel que las prácticas docentes juegan en ella.

En este transitar mi experiencia desde el pensar y el sentir, advierto que desde que me inicié en la docencia, me viene preocupando el problema de la exclusión de las y los estudiantes, el cual, en ese entonces, consideraba como «fracaso escolar» muy vinculado a

la «deserción escolar». Creo que tal vez esta preocupación estuvo en mí desde antes de ser docente, durante mi formación universitaria, y no tanto al interior de ella sino en los bordes, es decir en las prácticas sociocomunitarias extracurriculares y voluntarias que realicé.

Recuerdo una práctica en una escuela primaria de la periferia de la ciudad de San Luis (cuando estudiaba en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSL) que veía y escuchaba a las maestras quejarse de sus alumnas/os diciendo que «no entienden nada» «tienen carencias» justificando su diagnóstico en frases tales como «son pobres, no tienen nada, los padres no les ayudan...la madre es prostituta y el padre un vago» Notaba que las maestras ejercían relaciones de poder con las niñas y los niños, desde la hostilidad, evidenciando desagrado y desvalorización por cada una/o (una vez vi a una maestra darle un «coscorrón»¹ a uno de los niños que estaba jugando, en lugar de hacer la tarea que ella le había pedido), yo podía advertir que esas niñas y esos niños evidenciaban miedo, rechazo y sumisión ante la maestra. Esas escenas quedaron grabadas en mi mente generando una inquietud, me preocupaba que, en ese ambiente a las chicas y a los chicos, les iba a resultar muy difícil, tal vez imposible aprender. Como parte de mi actividad voluntaria propuse un espacio para ofrecer ayuda escolar a las niñas y niños que evidenciaban un rendimiento escolar bajo. En esa instancia pude vincularme con ellas y ellos, despojándome de los dichos y prejuicios de las maestras; les enseñaba a leer, desde lo que ellos sabían, dejando de lado lo que sus maestras creían: que «no sabían nada». Recuerdo que una de las tareas asignadas por la maestra estaba referida al tema «mi casa» y en el libro de lectura del grado, aparecía una figura de una casa de dos plantas con jardín adelante y un patio con pileta de natación, mientras que las niñas y los niños vivían en casitas precarias, de uno o dos ambientes, en familias numerosas y que, algunos hasta la compartían con alguna familia vecina (esto yo lo sabía por conocer el barrio desde mi tarea de voluntariado). Para orientar esa actividad, desestimé la figura del libro y les llevé un dibujo de una casa muy simple, similar a la de ellos, y a partir de trabajar la significación de la palabra «casa» abordamos la idea de «familia», «barrio», «solidaridad», etc. logrando la participación de todas y todos, quienes luego, dibujaron su propia casa, y a quienes vivían con ellas/os, contando sus propias historias, desarrollando argumentos y expresando opiniones y sentimientos en torno a lo que tenían para decir y sobre lo que querían decir, y para mí eso fue muy revelador y emocionante, pues pude

¹ «Coscorrón» es un leve golpe con el puño.

partir de y valorar su propia experiencia. Allí, comprobé que las carencias de esas chicas y esos chicos, si bien eran materiales, no lo eran desde lo afectivo, ni desde las capacidades para aprender. Recuerdo que, al otro día, una de las niñas, a modo de agradecimiento, me trajo de regalo una medallita de fantasía deteriorada que había encontrado en su casa. Luego me di cuenta que, con ese gesto la niña me demostraba que habíamos establecido un vínculo, pues hubo un reconocimiento hacia mí por haberla reconocido a ella en su identidad, en sus capacidades y conocimientos personales.

Creo que fue una experiencia sumamente interesante que me permitió confirmar desde mi propia vivencia, que todos los sujetos tienen capacidades para aprender independientemente de sus condiciones socioeconómicas y culturales, y que, como docentes es necesario poder establecer relaciones interpersonales de respeto, que reconozca a los y las estudiantes, como sujetos de aprendizaje. Considero que el respeto es una condición esencial para lograr el aprendizaje, pero no como un medio para obtener ese logro, sino como parte de las relaciones humanas, en términos de derecho de las personas. Para mí es una certeza que, si ellos y ellas se sienten reconocidos, se reconocen y saben que son respetados, por ende, te respetarán. En este sentido, creo que, desde nuestra función docente ayudamos a construir subjetividad, generamos confianza en las capacidades de las y los estudiantes, y desde allí podemos promover determinadas relaciones con el saber, con ciertos y determinados saberes. Esa idea me daba vueltas en la cabeza, hasta que leí a Laurence Cornu (1999) quien afirma que la confianza es una apuesta a la conducta futura del otro. En tanto, se trata de una relación con lo desconocido pues no conocemos lo que va a hacer el grupo de estudiantes, se les hace lugar, se les escucha, simplemente se confía en ellos. En este sentido, la autora me ayudó a ver con más claridad, al decir que la transmisión es una modalidad de relación con el objeto, y con el otro sujeto inseparablemente; ya que no es la disciplina que se transmite como un paquete de saber, sino que se trata de la pasión o el fastidio.

En esta dirección Bernard Charlot (2006) me ayudó a entenderlo un poco más, al afirmar que el saber es producido por el sujeto confrontado a otros sujetos, considerándolo como una forma de relación con los otros, con el mundo y consigo mismo. Luego lo pude seguir profundizando al leer a José Contreras (2010) en su artículo «Saber para vivir» que el valor del conocimiento hay que buscarlo en la relación que con ese conocimiento tiene la o el docente que pretende enseñarlo, pues dicho valor depende en gran medida de la red de relaciones en la que se acoge. Pero, este autor, además me interpeló en torno a la

relación que entablamos con los y las estudiantes, cuando advierte que es necesario prestar atención al modo en cómo entramos en relación y lo que ponemos en medio en la relación con nuestros/as estudiantes, considerando que eso que ponemos en medio incluye un modo de relación, como una conversación, una propuesta de actividad, una pregunta, etc.

Cuando me recibí de profesora y volví a mi ciudad de origen² para ejercer la docencia y tuve a cargo mi propio grupo de estudiantes, en ese entonces comencé a vislumbrar y vivenciar la importancia de establecer relaciones pedagógicas como condición para el logro de los aprendizajes. No obstante, me preguntaba qué hacer para orientar a mis estudiantes dado que en ese momento pensaba que los logros escolares iban a depender de las estrategias de aprendizaje que implementan las y los estudiantes. Si bien las estrategias son muy importantes, en esa experiencia aprendí que las mismas constituyen una condición necesaria pero no suficiente para que el aprendizaje suceda, ya que existen otros factores vinculados con las instituciones, y con la relación con las y los docentes que juegan un papel muy importante en este fenómeno.

Durante mis tareas de extensión universitaria en comedores comunitarios pude trabajar con niñas, niños y jóvenes (y sus madres y padres) quienes eran considerados «casos de problemas de aprendizaje» por parte de sus maestras y escuelas. En ese momento comprobé que las chicas y los chicos pueden desarrollar sus potencialidades si alguien «les hace ver», si se les demuestra con gestos, miradas, palabras de reconocimiento que son capaces de lograrlo, en ese sentido, fui buscando apoyo conceptualmente en autoras y autores que me permitieron iluminar teóricamente estas prácticas.

Si bien seguía apostando a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, ya avizoraba que, en los logros de aprendizaje, las y los docentes tenemos un papel fundamental, desde las prácticas de enseñanza, y que eso iba más allá de las estrategias implementadas, aunque las mismas son fundamentales. Esta idea me llevó a elegir esa problemática para realizar el trabajo de investigación de la tesis de la Licenciatura en Educación, acompañada por Ana Sola y Pedro Enriquez, por lo que creí necesario indagar sobre lo que las y los docentes y estudiantes de la universidad, consideraban en torno a la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito universitario, donde iniciaba mi práctica docente. En las entrevistas que tomé, tanto docentes como estudiantes, definían a un/a buen/a

² Villa Mercedes a 100 km de la capital de San Luis.

alumno/a, a partir de las actitudes (responsabilidad, interés, etc.) puestas en juego y de las capacidades de pensamiento que se poseían, pero no tenían en cuenta ni las estrategias de aprendizaje que se implementaban, ni la incidencia que podían tener las estrategias de enseñanza de los y las docentes. Allí surgió una pregunta que me llevó a seguir pensando en el problema que ya se tornaba complejo para mí: me preguntaba si tanto docentes como estudiantes ¿consideraban que los logros y los fracasos en los aprendizajes se debían sólo a las capacidades de cada estudiante? En cuyo caso, entonces, ¿suponían que los mismos se producían independientemente del accionar de las y los profesoras/es? Esta idea me acompañaba, más bien me perseguía, aunque de manera muy difusa, sin poder revelarse, como que las imágenes y voces de aquellas niñas y aquellos niños de mis prácticas voluntarias, me insistían en ello, pero yo no las podía escuchar, peor aún, no las podía entender.

Luego, retomé esa preocupación en el trabajo de investigación para la Maestría en educación superior, en el que me propuse indagar sobre las representaciones sociales de las y los jóvenes ingresantes a la Universidad en torno a los factores que facilitaban u obstaculizaban su proceso de afiliación a la cultura universitaria³. Como resultado del estudio, entre otros aspectos relevantes, aparecieron como causas (aunque no muy fuertemente), las dificultades que presentaba la universidad como institución, particularmente las derivadas de la relación con los y las docentes y sus modalidades de enseñanza. En este sentido, advertí la necesidad de profundizar la mirada estudiantil en torno a la universidad y a sus docentes, como condicionantes de las prácticas de aprendizaje y estudio de sus estudiantes.

Hace 35 años, comencé a trabajar en la universidad como profesora y como asesora pedagógica, orientando a las y los estudiantes en sus prácticas de estudio y acompañando la tarea de colegas docentes, incentivando el desarrollo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje para promover modos de apropiarse del saber, en términos de comprensión de los contenidos. No obstante, cotidianamente observo que varios/as docentes suelen considerar que las dificultades que se presentan en los aprendizajes se deben a la falta de conocimientos previos y hábitos de estudio. En tanto que, varios/as estudiantes suelen considerar que esta problemática deviene de su deficiente formación previa y/o de la falta

³ Como parte de la cultura universitaria, analizaba la cultura institucional y académica vinculada con las prácticas docentes y su influencia en las prácticas de aprendizaje de las y los estudiantes que ingresaban a la universidad.

o inadecuados hábitos y técnicas de estudio, lo que tiende a replicar las posiciones de sus docentes. Advierto con preocupación que ambas miradas focalizan casi exclusivamente las causas como aspectos inherentes al sujeto aprendiz, atribuyéndoselas sólo a las capacidades o actitudes de cada estudiante, o a su entorno personal, y soslayan la influencia que la institución universitaria y sus docentes, ejercen en las trayectorias educativas y, por ende, en los logros y dificultades académicos. También, advierto que, a pesar del tiempo transcurrido, aún se replican las posturas que observé en las entrevistas realizadas a aquellas/os docentes y estudiantes.

En mi práctica pedagógica, también atravesé por momentos de incertidumbre sobre cómo albergar las prácticas de mis estudiantes y promover sus aprendizajes. Hace varios años, mis clases se basaban en preparar los temas contextualizando socio históricamente, implementaba innovadoras estrategias didácticas, con medios audiovisuales, con trabajos grupales y promovía la participación de los y las estudiantes. Pero, yo escuchaba que el saber siempre pasaba por mi palabra, y no llegaba a circular, sentía que no lograba que se realizara una genuina construcción colectiva del conocimiento en el aula, tal como nos enseñara el imprescindible Paulo Freire. Al leer el Maestro Ignorante de Jaques Ranciere (1987), quien partía de la igualdad de las inteligencias y rechazaba la explicación, me dí cuenta que yo no dejaba de explicar-les todo, por eso el saber seguía en mí, no se distribuía, no les habilitaba a mis estudiantes. Reconfiguré las clases, para que el saber circulara entre todos y todas, y se sintieran habilitados/as a conocer. Además de disponer la participación en un círculo, para potenciar su participación, comencé a proponerles realizar una lectura previa de un texto o el visionado de un video, sobre la problemática a abordar, y que vengan con comentarios o preguntas para aportar al abordaje de las problemáticas a tratar en la clase. Estos cambios promovieron la construcción colectiva de saberes, pero, además, advertí que era otro el clima de cada clase, y tenía que ver con el modo de relacionarnos entre docente y estudiantes, y estudiantes entre sí, un modo que se alejaba de la clase convencional pero que albergaba la asimetría necesaria para enseñar y aprender, y nos convocaba a conversar sobre los temas, reconociéndonos mutuamente como productores/as de saberes.

A lo largo de mi práctica docente, he aprendido la necesidad de establecer relaciones pedagógicas adecuadas que contribuyan a que mis estudiantes se sientan a gusto en el aula y que eso, contribuya a que los aprendizajes se produzcan. Y eso, para mí obra como un imperativo pedagógico-político del que me fui apropiando, porque considero que

nuestra función de transmisión cultural implica garantizar el derecho a la educación de nuestros/as estudiantes.

Según lo aprendí de algunas/os autoras/es, la función educativa se materializa en la relación pedagógica que se constituye entre el/la docente con sus estudiantes y el saber que las/os convoca, a partir de la mediación. He creído necesario trasladar esta preocupación a la actividad de investigación, por lo que pensé indagar sobre las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, identificando aquellas que promueven relaciones de compromiso de las y los estudiantes con el saber. Creo que es aquí donde el/la docente con sus mediaciones puede afectar las prácticas de cada estudiante. Una potente afirmación de Nieves Blanco (2006) me habilitó a pensar la relación pedagógica de esa manera, la cual dice: «la posibilidad de que la cultura alimente la vida de las y los estudiantes no reside en la cultura misma sino en la mediación que la o el docente propone y en la relación que se establece. Por ello, educar es estar en relación y desearla». (Blanco, 2006).

Posteriormente me fue surgiendo otra duda con relación a este tema, ya que me parecería que no cualquier relación pedagógica podría promover una relación del estudiante con el saber. Pensaba que el modo en que las y los docentes disponen las mediaciones a partir de las cuales se establecen determinadas relaciones pedagógicas, podrían habilitar u obstaculizar ciertas prácticas de aprendizaje, y propician cierto tipo de relaciones de las y los estudiantes con el saber.

Hace un tiempo, en virtud de este trabajo de tesis de doctorado es que vengo pensando en esta dirección, a fin de configurar una indagación que me permita aclarar estas ideas. Si bien me resistía a pensar en términos de autoridad ya que tenía un pre-concepto que me remitía a la idea de “poder” y pensaba la autoridad en términos de autoritarismo, me ayudó mucho la orientación recibida de Clotilde De Paw, quien sugirió leer los textos de Nieves Blanco en torno a «las relaciones pedagógicas de autoridad», y me propuso solicitar la orientación de Gabriel Rosales para ahondar en la problemática de la «autoridad pedagógica». En este sentido, me ayudó interpretar la idea de Nieves Blanco (2002) referida a que, «podemos instruir, pero no necesariamente enseñar, y en ese caso es difícil que los estudiantes aprendan, ya que advierte que no se puede aprender ni enseñar fuera de la relación de autoridad» (Piussi, 2001). Por ello fui pensando que, los modos de establecer la relación pedagógica en términos de autoridad pueden gravitar en

los modos en que los y las estudiantes se relacionan con el saber, por lo que ciertas prácticas de enseñanza son las que habilitarían determinadas prácticas de aprendizaje, aquellas que permitan ampliar las posibilidades de pensamiento y acción.

En este itinerario de ir pensando las relaciones pedagógicas y la autoridad, fui acompañada con la escucha atenta, la contención amable y la precisión teórico-metodológica de Clotilde y de Gabriel. Esta orientación me sirvió para pensar algunos aspectos que trato de definir-me en términos de relaciones pedagógicas de autoridad. Pude repensar la relación pedagógica, y entender que representa un vínculo intersubjetivo asimétrico donde se entraman el poder y la autoridad, como aspectos constitutivos, y que, en algunos casos prevalece uno u otro configurando distintas modalidades. Así, el poder se ejerce como imposición y dominio sobre otras/os para obtener obediencia, prescindiendo de su voluntad; la autoridad implica obediencia voluntaria mediante la cual se le concede la autoridad a esa/e otra/o.

El trabajo de tesis doctoral de Gabriel Rosales me ayudó a revisar y reformular mi concepto de autoridad pedagógica, al pensarlo como un vínculo la subordinación de quien es autorizante (estudiante) que se expresa mediante el reconocimiento e instaura una posición autorizada sobre quien ejerce la autoridad (docente) vinculada a las tareas propias de la enseñanza, subordinada al orden jerárquico que la institucionalidad escolar le impone. Así, la autoridad es lo que resulta del encuentro entre un emisor autorizado, un mensaje autorizado y un otro que, paradójicamente, con su obediencia autoriza.

Luego, por sugerencia de Gabriel Rosales, tomé entrevistas a estudiantes de mi facultad, a modo experimental. De las significaciones que las y los entrevistados les otorgaban a las relaciones pedagógicas que favorecieron su ingreso y su permanencia en la Universidad, advertí que las relaciones pedagógicas de autoridad representan un fenómeno significativo en los procesos de inclusión educativa, en el sentido de que este tipo de relaciones constituyen la condición para que la transmisión de la materia tenga lugar. Lo cual me incentivó a poner el foco de atención en el modo en que se promueven y sostienen las relaciones pedagógicas de autoridad en la universidad pública, entendiendo que se pueden configurar como un dispositivo para poder garantizar el derecho a la educación de las y los jóvenes”.

En retrospectiva, creo que este relato de formación me permite mirar desde la valoración que hago de la propia experiencia docente, y no exclusivamente desde principios

pedagógicos, reglas o pautas de interpretación de problemáticas educativas. Pues, el relato representa un registro producto de lo que Contreras, Arbiol, Blanco, Nuri y Ventura (s/f) denominan «saber de la experiencia» en tanto conocimiento que se siente. Por ello, recordar los momentos más significativos de mi trayectoria formativa y laboral me permitió pensar y re-pensar en los significados que fui construyendo, armando y des-armando en torno a la enseñanza, el aprendizaje y el saber, y también, en los sentidos que tenía y tiene para mí la Educación como ámbito y como modo de ser y estar en el mundo con otros/as, y en especial este constructo teórico que se denomina Relaciones Pedagógicas de Autoridad. Además, el rememorar o recordar, que al decir del maestro Galeano es «volver a pasar por el corazón» también me amparó y me desafió a «autorizarme» en este «mi» propio saber pedagógico construido colectivamente, en el seno de la universidad pública que me alberga.

Finalmente, creo que narrar significa contar y escribir-pensando para revelar el sentido que atribuimos a las experiencias que vivimos, por ello, el modo elegido para comprender esta problemática de estudio es la indagación narrativa, porque nos permite invitar, convocar a quienes quieran compartir sus relatos desde el lugar de sujetos educativos, que tienen algo que decir sobre lo que vivencian, piensan y sienten en sus trayectorias de vida, por eso aquí compartí mi relato.

3. Situando la problemática de estudio:

Como lo expresa el relato compartido, en el planteo del problema de esta tesis se conjugan inquietudes surgidas de la experiencia personal y profesional y algunas conceptualizaciones teórico-metodológicas implicadas en la formación, en el campo de la educación superior. En especial interesa comprender la experiencia educativa vivida por las y los estudiantes durante la formación en el ámbito universitario, y cómo estos sujetos educativos experimentan las relaciones pedagógicas pues, es en la subjetividad del grupo de estudiantes donde repercuten las relaciones pedagógicas que protagonizan.

Mi práctica como docente de 1º año y de 4º año de la carrera de Lic. En Trabajo Social y la práctica investigativa enfocada en las culturas juveniles y las culturas universitarias me han permitido tomar contacto con las juventudes que habitan nuestra facultad, incitándome a conocer y comprender sus miradas, sus preocupaciones, sus inquietudes en torno a sus propias prácticas de aprendizaje y estudio, y los atravesamientos que tienen en su subjetividad.

Desde el trabajo de orientación a docentes y estudiantes en el área de Asesoría Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (UNSL), he podido advertir que las y los docentes de la universidad, expresan preocupación y hasta un cierto malestar en torno a las dificultades que reflejan los desempeños educativos «no esperados» de las y los estudiantes que realizan una carrera universitaria, en cuanto al bajo rendimiento académico y a la apropiación de los saberes formativos. Muchas/os docentes consideran que esta problemática es el resultado de las experiencias familiares y escolares anteriores de cada estudiante, referidos a su falta de conocimientos previos e inadecuados hábitos de estudio, en especial de lectura y escritura, reconociendo sus limitaciones para afrontar dichas situaciones. Por su parte, las voces de las y los estudiantes, suelen considerar que esta problemática deviene tanto de la formación obtenida en la escuela secundaria, como de la falta de hábitos estudiantiles e inadecuadas prácticas de estudio de cada una/o, pero también advierten que, mucha/os docentes no suelen tener en cuenta estas y otras dificultades al momento de desarrollar la enseñanza, y consideran que el rol que cumplen sus profesores/as es fundamental para lograr el desarrollo de las trayectorias educativas en este ámbito.

Así, esta investigación se sitúa en la Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales (FCEJS) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) del Centro Universitario Villa Mercedes (V. Mercedes, San Luis). La población estudiantil de esta facultad está constituida por jóvenes que, en su gran mayoría, provienen de la misma ciudad y localidades aledañas, y en menor proporción de otras provincias, con diversas procedencias socioculturales y distintas experiencias escolares previas. En este sentido, sus diferentes experiencias en el sistema educativo en particular, y en la vida social en general, van configurando sus trayectorias educativas que luego serán desplegadas en el espacio universitario de una manera singular. Las trayectorias que cada estudiante desarrolla en la universidad pública se materializan, entre otros, en sus modos de ser y estar en la universidad, en la construcción del oficio de estudiante y en las posiciones que va construyendo en relación con las prácticas de estudio, desde el inicio del cursado de las carreras, y en las relaciones pedagógicas que protagoniza junto a sus docentes y pares en la formación académica.

En el Centro Universitario Villa Mercedes de la UNSL, como en otras universidades públicas del país, gran cantidad de jóvenes logran ingresar al primer año de cada carrera por lo que se han generado diversos dispositivos institucionales de ayuda y

acompañamiento (cursos de ingreso, tutorías, becas de ayuda, etc.) y dispositivos curriculares (actualización de planes de estudio, incorporación de contenidos referidos a comprensión y producción de textos, etc.) con el fin de favorecer la inclusión educativa de los heterogéneos grupos de estudiantes. Pero, el bajo nivel académico que las y los estudiantes logran y el alto índice de interrupción parcial o total de sus trayectorias formativas, evidencian que la problemática de la exclusión se mantiene y se renueva provocando desencantos y frustraciones en cada estudiante que apuesta a la formación profesional, lo cual implica la interrupción de sus sueños y una eventual frustración de su proyecto de vida.

En este contexto me he preguntado si los dispositivos institucionales en vigencia funcionan como instancias de inclusión, para el ingreso y la permanencia en la formación, es decir si el curso de ingreso, las instancias de orientación y tutorías, los espacios de bienestar y salud estudiantil, etc. logran sostener y acompañar las trayectorias educativas; en caso de que lo fueran, me he preguntado si los mismos resultan suficientes para promover relaciones pertinentes entre las y los estudiantes con los saberes formativos propios de la carrera; y en este proceso la preocupación central ha sido comprender qué papel cumplen las prácticas pedagógicas de los y las docentes en los vínculos entre profesores/as y estudiantes y su influencia en los modos en que los y las estudiantes se relacionan con el saber formativo.

Para abordar el problema, partimos de estas preocupaciones generales orientando la mirada al papel que juegan las relaciones pedagógicas, y dentro de un amplio espectro, nos abocamos particularmente al problema referido a las relaciones pedagógicas de autoridad entre docentes y estudiantes de la universidad, y en el marco de estos vínculos, a los modos en que se configuran las relaciones de los y las estudiantes con el saber formativo, indagando en torno a los sentidos y significaciones que las/os mismos/as les otorgan.

Planteo del problema:

Al inicio de ese proceso se fueron construyendo interrogantes que permitieron ir visibilizando la problemática, descubriéndola, dándole forma y consistencia. Así, en el planteo del problema de investigación, se formularon dos preguntas:

¿Cómo las y los estudiantes universitarios/as significan las relaciones pedagógicas de autoridad que entablan con sus docentes durante sus trayectorias de formación en la universidad?

¿Cómo se configuran las relaciones que las y los estudiantes establecen con el saber formativo?

A partir de estas preguntas, el problema se definió como:

Las relaciones pedagógicas de autoridad que entablan las y los estudiantes universitarios/as con sus docentes y relaciones que, en este marco, establecen con el saber formativo.

Objetivos:

De los interrogantes formulados, también se desprenden los dos objetivos que orientaron el proceso de investigación y que fueron planteados del siguiente modo:

- ✓ Analizar cómo las y los estudiantes universitarios/as significan las relaciones pedagógicas de autoridad que entablan con sus docentes;
- ✓ Comprender cómo, en el marco de las relaciones pedagógicas de autoridad que entablan las y los estudiantes, se configuran las relaciones que establecen con el saber formativo.

En virtud del problema definido y de los interrogantes planteados, el proceso se fue nutriendo de aportes conceptuales que permitieron ir comprendiendo y respaldando teóricamente el objeto de estudio, en un proceso recursivo, que, a su vez, posibilitó tomar las decisiones epistemológicas y metodológicas que requería el abordaje durante la investigación.

Además, decidimos abordar la problemática situándola en el escenario que configuran la cultura universitaria y las culturas juveniles, considerando el entramado de las transformaciones socioculturales, políticas, económicas y tecnológicas contemporáneas que atraviesan a la educación, en general, y a la universidad y a las juventudes, en particular y que tienen su caja de resonancia en las relaciones pedagógicas que en ellas se manifiestan. Pues, las relaciones pedagógicas se desarrollan en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y están atravesadas por el contexto social e institucional que las condiciona. Por ello, el escenario institucional se sitúa en la universidad pública, particularmente en la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS), de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), focalizando el estudio en la carrera Licenciatura en Trabajo Social.

Cabe mencionar que al inicio del proceso investigativo el problema se pensó en términos

de “relaciones pedagógicas de autoridad” pero en las conversaciones entabladas con el grupo de estudiantes, durante la recolección de la información y la construcción de los relatos, sus decires mostraban que la idea de autoridad les sugería cualidades tales como “autoritarismo” o “poder”, y no necesariamente se referían a la autoridad de acuerdo a cómo la veníamos definiendo desde los supuestos teóricos de este trabajo. También fueron emergiendo identificaciones de “autoridad pedagógica”, vinculadas a cualidades y valores como reconocimiento de capacidades, respeto hacia el otro/la otra, entre otras, que la bibliografía especializada que consultamos reconocía como aspectos constitutivos del concepto de autoridad adoptado.

Frente a ello, nos vimos en la necesidad de delimitar teóricamente estas conceptualizaciones, y optamos por adoptar una categoría general que se identifica como “relaciones pedagógicas” y dentro de ella construimos dos subcategorías que se diferencian entre sí: “relaciones pedagógicas de poder” y “relaciones pedagógicas de autoridad”. En este proceso de ir precisando el constructo, con el grupo de estudiantes fuimos acordando las significaciones del concepto y develando los componentes de las categorías “poder” y “autoridad” en relación con lo que proponían las fuentes bibliográficas a las que apelamos con el fin de comprender las conceptualizaciones y construir las categorías de análisis.

También al principio planteamos de manera separada, los constructos “relaciones pedagógicas” y “relación con los saberes formativos” considerando los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero en el proceso de ir precisando los conceptos, fuimos integrándolos, incorporando a la “relación con los saberes formativos” como un aspecto de las “relaciones pedagógicas”. Así, delimitamos la significación de las relaciones pedagógicas definiendo que se trata de un vínculo intersubjetivo que se entabla necesariamente en función de la transmisión y apropiación del saber formativo, es decir que involucra una relación triádica entre docente, estudiante y saber, y en la que intervienen condicionando, pero no determinando las condiciones contextuales e institucionales en los que ellos se configuran.

Capítulo 2. Antecedentes de estudios sobre las relaciones pedagógicas de autoridad:

*“Un texto no puede distraerme de otro texto
porque ninguno me distrae de un tercero,
que llevo en alguna parte
como un tatuaje que me funda.
A través de ese texto,
que sin embargo no está terminado,
leo todos los otros.
O tal vez es ese el texto que los lee.
Y no importa que nunca se complete.
Los textos terminados no nos sirven.
Tan solo reconocemos lo incompleto”.*

Roberto Juarroz

El texto que es el tejido de la trama de otros textos leídos y que, a su vez conforman el presente escrito, compartimos el estado del arte sobre la problemática de las relaciones pedagógicas de autoridad. El mismo incluye un resumen de los principales estudios encontrados en el campo de la educación, que han sido clave para comprender mejor el sentido de esta investigación, en tanto que algunos son trabajos que abordan la problemática de nuestro interés y otros, consideran algunos de los aspectos trabajados en esta tesis.

Para presentar las producciones analizadas tomamos tres criterios de organización de acuerdo con el abordaje que las mismas han planteado: La primera línea contempla los estudios que abordan las *relaciones pedagógicas*, en el sistema educativo, con especial atención a la escuela secundaria y al ámbito de la universidad.

La segunda línea, recupera las investigaciones orientadas al análisis de la *autoridad pedagógica* centrada en la figura docente.

La tercera línea, reúne las producciones referidas a las *relaciones que los y las estudiantes entablan con el saber formativo*.

1. Investigaciones sobre las relaciones pedagógicas en el sistema educativo:

A continuación, ofrecemos las investigaciones que estudian esta problemática, en el sistema educativo, algunas de ellas se enfocan en el análisis de los vínculos que los sujetos entablan en el acto educativo; otras abordan las relaciones pedagógicas considerando sus dimensiones constitutivas: docentes, estudiante y saber formativo.

Las producciones fueron organizadas en función del nivel educativo en que se sitúan las realidades estudiadas, es decir, en la escuela secundaria y la universidad. En el caso de las investigaciones situadas en la universidad, también consideramos los trabajos que abordan el problema en entornos de educación remota en tiempos de pandemia.

Producciones que abordan las relaciones pedagógicas en la escuela secundaria:

El trabajo “Sujeto pedagógico y vínculo educativo” de Castro, S. y Ferrari, M. (2003) da cuenta de una investigación realizada en base a relatos de docentes, considerando que las relaciones interpersonales se construyen y median la relación del sujeto consigo mismo, y condicionan su vínculo con el saber. El objetivo del estudio consistió en comprender la importancia de las relaciones intersubjetivas desde las categorías de «sujeto pedagógico» y «vínculo educativo» aportando una interesante construcción conceptual para abonar la comprensión de las relaciones pedagógicas en términos de subjetividad en la educación.

Existe una serie de trabajos (Montes y Ziegler, 2011; Nóbile, 2011, 2012 y 2014; Ziegler y Nóbile, 2014) que indagan en torno a las relaciones entre docentes y estudiantes en escuelas secundarias de Bs As, denominadas Escuelas de Reingreso. Los estudios exploran el modo en que la dimensión emocional de la experiencia escolar interviene en los procesos de inclusión de jóvenes con exclusión escolar previa, y en este marco, abordan las significaciones que adquieren las relaciones entre profesores/as y estudiantes. Los resultados de estos trabajos evidencian que estas relaciones tienden a ser de carácter personalizado, y que la proximidad relacional se manifiesta mediante la constitución de un vínculo entre adultos/as (docentes y directivos) y jóvenes (estudiantes) con el fin de que las y los estudiantes sostengan su permanencia escolar, considerando que los y las profesoras/es despliegan diversas «estrategias de personalización»; como acompañamiento y seguimiento relativamente permanente de los y las docentes.

En esta misma línea investigativa, un estudio desarrollado por Ziegler, S. y Nóbile, M. (2014) se centró en la personalización de los vínculos, mediante entrevistas en profundidad a autoridades y profesores, de dos grupos de escuelas secundarias que trabajan con jóvenes de distintos sectores sociales: escuela de formación de élites y escuelas de reingreso. Analizaron las estrategias institucionales de personalización indagando en las continuidades y orientaciones diferenciales que cobran estos procesos en las relaciones pedagógicas en contextos escolares desiguales. Los resultados mostraron que ambos tipos de escuelas desplegaban similares estrategias de personalización, pero con objetivos

diferentes. En la escuela de élites, se expresó como mecanismo de reproducción de la posición en el mismo sector social, mientras que, en la escuela de sectores populares, promovía la reinserción educativa y posibilita la movilidad social ascendente.

Guevara, B. y Vecino, L. (2014) abordan la experiencia escolar de los jóvenes en escuelas secundarias bonaerenses, tomando los sentidos y representaciones que circulan en torno a la condición estudiantil y la percepción sobre los vínculos intra e intergeneracionales. Este trabajo analiza los resultados de las encuestas y entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de 5° año, desde interrogantes que buscaban visibilizar ciertas tensiones vinculadas a problemáticas que se presentan en las escuelas secundarias en torno a: representaciones que se construyen en las escuelas sobre los jóvenes en la diversidad de estas situaciones; modos que estas representaciones se manifiestan en las instituciones al recibirlos y alojarlos, y maneras de manifestarse en las decisiones que los docentes toman al enseñar; etc.

Sus M.C.; Ibáñez, G. y Sus M.E. (2014), investigó sobre las significaciones otorgadas al vínculo educativo construido entre alumnos y docentes al interior de las escuelas nocturnas de nivel medio, cuyos estudiantes, jóvenes y adultos de sectores populares, ingresan tardíamente a la escuela secundaria. La investigación de tipo cualitativa incluyó entrevistas en profundidad con el objeto de indagar acerca de cómo las y los jóvenes construyen, refieren y piensan los vínculos desarrollados al interior de estas escuelas, considerando las singularidades, los sentidos y significados puestos en juego en los procesos de escolarización, desde su condición de estudiantes-trabajadores/as. El estudio advierte que los vínculos educativos atravesados por las condiciones de las y los estudiantes suponen procesos en permanente reconstrucción por parte de los jóvenes y adultos, produciendo marcas con efectos en las subjetividades.

Los resultados de los estudios anteriores han proporcionado un rico panorama en torno a las relaciones pedagógicas desde la perspectiva de los y las estudiantes que las protagonizan.

La mirada ofrecida por los y las docentes se refleja en otros estudios como el trabajo de Zelmanovich (2012) *Atenciones y desatenciones culturales entre generaciones*, que se enfoca en el vínculo entre generaciones en escuelas secundarias, en el marco de una investigación sobre la posición que adoptan docentes y demás profesionales ante las actuales subjetividades estudiantiles. El artículo analiza el desconcierto y extrañamiento

que las y los docentes expresan ante situaciones protagonizadas con los jóvenes, las que son percibidas como nuevas, al ser confrontados con las propias experiencias escolares y con las expectativas respecto de su función. La autora advierte sobre los desconciertos que se producen en las y los docentes, manifestados en forma de enojos, nostalgias y rechazo son signos de impotencia por no poder llegar con su presencia y su palabra a sus estudiantes, y considera que, es por ello que el vínculo educativo se desvanece.

Carina Rattero (2016) indaga sobre la regulación de la relación pedagógica como un modo de relación entre las nuevas generaciones y la propuesta escolar. El estudio basado en entrevistas con docentes de escuelas secundarias de Paraná (Entre Ríos) analiza cómo se trama el vínculo pedagógico en la escuela; cómo se sitúan docentes y estudiantes al relacionarse; qué discursos inciden en el modo de entender la relación docente-estudiante-conocimientos, entre otros. La autora afirma que, si bien cada relación es singular los y las docentes dan cuenta de la dificultad de encuadrar las relaciones que entablan con sus estudiantes en una trama simbólica que las sostenga y regule. La relación pedagógica puede tomar distintos matices, de aproximación o de indiferencia, desde el vínculo que se construye en la asimetría y se sostiene sobre diferentes responsabilidades. Así, quien se posiciona como adulto/a, está en la posición de sostener, cuidar y garantizar las condiciones que hagan posible el enlace entre generaciones.

La investigación de Dolo Molina Galvañ, Nieves Blanco y Soledad García (2013) mediante entrevistas a estudiantes de escuelas de Bachillerato en Málaga, España, se orientó a conocer qué factores pedagógicos favorecían el éxito escolar. Entre los factores considerados, el estudio devela el lugar que ocupa el profesorado en las trayectorias de las y los estudiantes. Las autoras analizan cómo las y los docentes han experimentado un vínculo caracterizado por el reconocimiento y han otorgado sentido a los tiempos y espacios educativos. Además, el aporte teórico de este estudio a la problemática de las relaciones educativas se centra en la perspectiva de la mediación, considerando la relación educativa en cuanto relación con la alteridad (las y los estudiantes) y en cuanto relación que se establece (y se ayuda a establecer) con el saber, lo cual aportaron a aclarar el entendimiento respecto a la dimensión relacional o intersubjetiva de nuestra problemática objeto de estudio.

En la misma línea de investigación, el trabajo realizado Diego Martín-Alonso, Nieves Blanco García, Eduardo Sierra Nieto (2019, 2021) (Universidad de Málaga) sobre la

relación educativa y creación curricular, se propone ahondar en la naturaleza de la relación educativa y en el lugar que ocupa en la creación curricular. El estudio realizado en el marco de una indagación narrativa con docentes y estudiantes plantea dimensiones esenciales que sitúan a la relación educativa en el centro del proceso educativo: la capacidad de atender a la singularidad, se construye un vínculo que permite comprender y atender la vida de cada estudiante. El trabajo plantea que la relación educativa es una experiencia de mediación, ya que la docente, en su relación con cada estudiante, media para que la vivencia tome forma lingüística y simbólica, dando sentido así a la experiencia dentro de su currículum vivido. Los resultados de la investigación entre otros, develan que el currículum se recrea en la continuidad de la experiencia de relación docente-estudiante en el aula. Este trabajo contribuyó a pensar el abordaje de la relación pedagógica de manera situada, focalizando en las voces de los sujetos a través de sus relatos.

Finalizando este trabajo investigativo, nos hemos encontrado con la tesis doctoral de Franciele Corti (2017) “La contemporaneidad de las relaciones pedagógicas: un estudio de casos en un aula de secundaria” Universidad de Barcelona (España) que analiza las relaciones pedagógicas a partir de cuatro dimensiones: corporeidad, mirada, palabra y tecnologías digitales, y que rescatamos aquí pues su concepción de relación pedagógica, en gran medida, concuerda con la perspectiva teórica asumida en nuestra investigación.

Producciones que tratan sobre las relaciones pedagógicas en la Universidad:

El proyecto de investigación educativa del grupo Idaga-T, de la Universidad de Barcelona (España) aborda la relación pedagógica en tanto encuentro de sujetos, en las que éstos se involucran desde el deseo de aprender y ser con otros, reconociéndose desde las diferentes posiciones, en una trama de afectos, vínculos y contradicciones que los involucra e invita a ser agentes de la propia búsqueda de sentido. (Hernández, 2011) En el seno de este proyecto, el trabajo *“Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes”* de Fernando Hernández (2011) indaga sobre el entramado de sentidos que conforma el campo de la relación pedagógica, a partir del análisis de autoinformes de estudiantes en torno a su trayectoria educativa, donde se develan los sentidos con los que cada joven dota a su propia experiencia de ponerse en relación con los otros (entre ellos, sus docentes) y con el saber en la universidad. Se advierte sobre la importancia que para la relación pedagógica adquiere la escucha y la autoría en el grupo, el deseo de aprender, la constitución del saber y el reconocimiento por parte del docente de

sus dilemas y contradicciones. Este trabajo permitió considerar la importancia de acercarse a sentidos otorgados por los y las estudiantes a la relación pedagógica en la experiencia educativa.

En el marco del Proyecto de Investigación *Culturas juveniles: la construcción social de las juventudes en la provincia de San Luis*. FCEJS.UNSL. Pereyra (2012) estudia el proceso de configuración de lo juvenil en el espacio educativo de la universidad, considerando las relaciones socioculturales que se establecen entre dos culturas en la experiencia estudiantil: educativa y juvenil. El estudio indaga en las situaciones de dificultades planteadas por las y los estudiantes durante sus prácticas de aprendizaje y estudio. Los resultados del análisis de las entrevistas administradas a estudiantes y docentes de FCEJS-UNSL, advirtieron que, muchas de las estrategias institucionales y pedagógicas que implementa la universidad para retener a sus estudiantes, se focalizan en las condiciones personales y socioculturales de las y los estudiantes, pero no atienden suficientemente a los vínculos intersubjetivos en la afiliación a la universidad. El trabajo enfatiza el papel que juega la dimensión relacional en la experiencia educativa de las y los estudiantes universitarios y su posible gravitación en los procesos de inclusión educativa.

En el seno del mismo proyecto de investigación otra producción (Pereyra, 2013) aborda las relaciones de poder-saber que se manifiestan en los vínculos entre docentes y estudiantes. El estudio destaca que la figura de autoridad del/de la docente es interpelada y advierte sobre la influencia que la misma puede ejercer en las trayectorias educativas y en los procesos de inclusión educativa de las y los estudiantes de la universidad.

En la misma línea de investigación, (Pereyra, 2014), se indagó sobre las particularidades que adquiere la relación que se establece entre jóvenes estudiantes y docentes de FCEJS-UNSL. En el análisis se identificaron algunas representaciones sociales vinculadas con el aprendizaje y la enseñanza en las que docentes y estudiantes sustentan sus prácticas pedagógicas. El estudio destaca la importancia de las concepciones respecto a la capacidad de aprender de las y los estudiantes que subyacen en las prácticas, y su implicancia en la relación pedagógica, reflexionando en torno a cómo las mismas pueden intervenir favoreciendo u obstaculizando las oportunidades educativas de las y los jóvenes en la universidad.

El trabajo *Estudiantes y universidad: Miradas sobre las relaciones pedagógicas* (Pereyra, 2016)⁴ aborda la problemática de las relaciones pedagógicas de autoridad (RPA) y su posible incidencia en la relación de las y los estudiantes establecen con el saber, a partir de las significaciones que las y los jóvenes les otorgan a sus experiencias en la FCEJS-UNSL. Los testimonios sobre las figuras docentes que representan autoridad evidencian aspectos diferenciales considerando los modos en que cada docente promueve los vínculos interpersonales, y el modo en que transmite los contenidos de la materia, refiriéndose en términos de «autoridad» y de «autoritarismo». Respecto a los procesos de autorización que se juegan en una relación pedagógica, las entrevistas develaron que el conocimiento disciplinar o profesional constituye una fuente de autoridad reconocida en docentes referentes de la formación, al poseer los conocimientos especializados. Así, otra de las fuentes de autoridad estuvo dada por la ayuda y la orientación de cada docente hacia sus estudiantes. Pero, plantea una diferencia entre las figuras docentes de autoridad respecto a los modos de generar y mantener su relación con los contenidos de la materia, ya que algunos/as docentes sólo exponían los contenidos y otros ofrecían ayuda y orientación para apropiarse de los mismos. Otra fuente de autoridad encontrada fue el reconocimiento y respeto mutuos que se demostraban docentes y estudiantes, lo cual aparecían como condiciones favorables para los aprendizajes.

En la misma línea de investigación, el artículo: *Sentidos que los/as Estudiantes Universitarios/as les otorgan a las Relaciones Pedagógicas de Autoridad que entablan con sus Docentes y con el Saber Formativo. Un Análisis Preliminar*. Revista KAIROS de temas sociales. San Luis. (2018) analiza las significaciones que un grupo de estudiantes universitarios/as, ha construido durante su experiencia estudiantil, identificando las diferencias en torno a los sentidos otorgados a las Relaciones Pedagógicas de Autoridad. Por un lado, algunas/nos estudiantes relacionan la autoridad pedagógica con el ejercicio del poder y advierten sobre la influencia negativa cuando los docentes manifiestan autoritarismo sobre sus estudiantes, considerando que desalienta el aprendizaje. Por otro lado, hay estudiantes que la ven como una relación en la que el/la docente es alguien que acompaña el aprendizaje de sus estudiantes, considerando que las relaciones basadas en la cordialidad, el respeto, el diálogo y la confianza mutua, han ejercido influencia para apropiarse del saber formativo y construir sus identidades profesionales. La mayoría de las

⁴ Proyecto de Investigación PROICO 151014: Las culturas juveniles en los escenarios de la contemporaneidad, desde la línea: jóvenes y educación. FCEJS.UNSL.

y los estudiantes consideran que una relación pedagógica de autoridad es fundamental para sostener sus trayectorias formativas, pues la motivación que despierta un/a docente responsable, comprometido/a y apasionado/a, claramente facilita las condiciones para el aprendizaje.

Los últimos trabajos mencionados, en los que participó esta tesista han obrado como la cocina de la investigación de esta problemática, en tanto fueron instancias en las cuales iba combinando los aspectos de las relaciones pedagógicas como ingredientes a considerar, probaba los resultados de esas combinaciones y amasaba las reflexiones en torno a ello, horneando y saboreando este rico y apasionante tema.

Un trabajo realizado por Gómez, S. (2016) en el marco de una investigación de corte cualitativo, referida a la construcción del lugar de alumno en el ingreso en universidades públicas y privadas de Córdoba, aborda las apreciaciones de un grupo de estudiantes sobre el lugar otorgado al/a la docente en la universidad, y la concepción de alumno universitario (autoimágen e ideal de estudiante) como aspectos de la relación pedagógica. Se administraron entrevistas que indagaron sobre las características destacadas de un/a buen/a profesor/a. Las respuestas evidenciaron el reconocimiento que los sujetos le otorgaban al dominio disciplinar y a los aspectos metodológico y vincular, respecto del rol docente. No obstante, por otro lado, destacan que las cualidades que debe tener un/a estudiante son la responsabilidad, compromiso, constancia, etc. Este trabajo nos permitió ahondar en los aspectos intersubjetivos de la relación pedagógica.

Como parte de la producción de la línea: Jóvenes y educación del Proyecto de investigación “Juventudes contemporáneas. políticas, desafíos y tensiones” (FCEJS-UNSL), el artículo de Pereyra (2020) “*Relaciones pedagógicas extrañas en un escenario educativo inédito*” publicado en Argonautas Revista de Educación y Ciencias Sociales. UNSL, analiza las significaciones que los y las jóvenes estudiantes les otorgaban a sus experiencias educativas en la universidad en tiempos de virtualidad y presencialidad post pandemia. El artículo reflexiona sobre el papel que juega la educación remota de emergencia implementada en un contexto de aislamiento social obligatorio, por la pandemia Covid 19. Se plantea la importancia de sostener las relaciones pedagógicas para asegurar la continuidad pedagógica, ya que son parte del proyecto pedagógico que cada docente implementa en entornos remotos. Se concluye que, promover relaciones pedagógicas de autoridad, implica situarse como docentes desde la presencia genuina, las interacciones necesarias para desplegar las mediaciones adecuadas que acompañen a los y

las estudiantes en su relación con el conocimiento desde el cuidado y la hospitalidad, para favorecer los aprendizajes.

La ponencia “*Reconfiguraciones de las prácticas educativas tras la pandemia: significaciones de estudiantes de la universidad*”, presentada al Congreso EDUCO 2022), por Pereyra, S; Domínguez, B.; Salas, M. y Castillo, M. analiza cómo los y las estudiantes de algunas carreras de la FCEJS-UNSL, vivenciaron las actividades académicas propias de la educación remota de emergencia durante el período de pandemia y luego, la educación presencial pos pandemia. El análisis reveló que, para los y las estudiantes, las relaciones pedagógicas que se desarrollan en entornos virtuales presentaron diferencias notorias respecto a las de los entornos presenciales, en cuanto a la presencia de los sujetos, las posibilidades de entamar interacciones y de construir mediaciones con los saberes. También reconocen que el aprendizaje se genera más en la clase presencial debido a las condiciones contextuales y las estrategias desplegadas en el encuentro cara a cara. El estudio concluye que la experiencia educativa de confinamiento demostró que, los entornos operan como condicionantes de las relaciones pedagógicas, pero no determinan su desarrollo. Los y las estudiantes prefieren la presencialidad porque permite interactuar mejor con pares y docentes, pero que la virtualidad permite conjugar el trabajo y el estudio, manejar sus tiempos y ahorrar en transporte, pero, reconocieron las dificultades encontradas en esta modalidad.

Los resultados de los dos últimos estudios centrados en las significaciones de las experiencias de estudiantes que habitaban el escenario educativo de la FCEJS-UNSL donde se desarrolló la presente investigación, permitieron revisar los supuestos sobre la presencia y la interacción como aspectos constitutivos de las relaciones pedagógicas que se abordaron en esta tesis.

2. Investigaciones que indagan sobre la autoridad pedagógica centrada en la figura docente:

Respecto al tema de la Autoridad pedagógica en diferentes ámbitos de la educación formal y no formal, se pueden encontrar múltiples trabajos que indagan esta problemática centrada en la figura docente.

En el libro: “*A un siglo de la Reforma Universitaria. Debates Contemporáneos: La conmemoración del centenario de la Reforma de 1918 y la situación actual*”, el capítulo *Autoridad Pedagógica y Reforma del 18: desafíos de su legado para la universidad actual*

“(2018) de Gabriel Rosales y Sonia Pereyra, se abordan las críticas planteadas por el movimiento reformista y se analiza la concepción alternativa de Autoridad Pedagógica que se postulaba en ese momento histórico. El trabajo considera que los y las jóvenes reformistas interpelaron la función social de la universidad, asumiendo un compromiso con su democratización, y cuestionaron los aspectos pedagógicos tales como, la concepción de autoridad pedagógica que regía en la institución. Además, en base a este análisis histórico, se aportan reflexiones en torno a la autoridad pedagógica en el contexto de la universidad actual, consideradas a la luz de los principios reformistas del 18. Este trabajo permitió reflexionar en torno a la necesidad de contextualizar esta problemática considerando el desarrollo histórico social de las relaciones pedagógicas de autoridad que constituyen el centro de esta tesis.

Noel (2007) en una investigación titulada: “*La Autoridad en Crisis*”, estudió el conflicto y la autoridad en escuelas de barrios populares desde entrevistas realizadas a docentes y estudiantes. El análisis considera que la autoridad tiene un doble papel en la conflictividad escolar, pues, constituye una causa adicional de conflictos donde un reclamo se vincula con una impugnación (la cual, es resistida) y, además, contribuye a la persistencia generalizada de los conflictos, de cualquier origen, al no poder interferir para poner fin a sus reiteraciones. Concluye que la dinámica fundada en relaciones de autoridad consensuadas y, por ello, legítimas, ha sido reemplazada por la coerción (actual o potencial) desplegada en una serie de conflictos con tácticas diversas y complejas, donde las relaciones de dominación no están preestablecidas, sino que se negocian permanentemente, aun cuando determinados actores, desde los recursos que pueden movilizar o desde sus conocimientos sobre sus potenciales contendientes, puedan obtener resultados favorables.

La tesis de la maestría en Educación, de la Universidad de San Andrés, titulada: “*La autoridad pedagógica. Un estudio desde la perspectiva de los estudiantes de la escuela secundaria*” de Mariano Monserrat (2012) indaga las concepciones que poseen los estudiantes de seis escuelas secundarias acerca de la autoridad pedagógica de sus profesores, expresadas en relatos de la cotidianidad escolar. El trabajo aborda las problemáticas afines al ejercicio de la autoridad en los conflictos escolares, referida a las dificultades que manifiestan los y las docentes al momento de ejercer su autoridad pedagógica en el aula. El eje de la indagación se orientó a comprender qué constituye la autoridad pedagógica para estos jóvenes, con qué habilidades o características está

relacionada, y si las concepciones sobre autoridad que sustentan jóvenes y adultos son las mismas o son diferentes.

Liliana Abrate (2017) ofrece un análisis de la problemática de la autoridad pedagógica en el discurso pedagógico, recuperando los aportes de algunas producciones que han sido compartidas en el seno de los Encuentros de Cátedras de Pedagogía⁵ desarrollados equipos docentes y de investigación de nuestro país:

En este sentido, Daniel Guevel (2011) reflexiona sobre la autoridad docente y las nuevas tecnologías, e hipotetiza que la crisis de autoridad de los y las docentes es una consecuencia de la codificación de la cultura escrita y que actualmente esto se potencia con el uso de los dispositivos digitales. El/la docente funda su autoridad en una imagen de virtud de saber, donde las tradicionales prácticas del silencio, la disciplina y la reflexión contrastan con la de velocidad, interactividad y dispersión. Estas características de la tecnología digital y su gran poder lúdico representan una dificultad para la autoridad tradicional, pero advierte que no hay que limitar lo educativo al juego ya que se requieren contenidos de calidad y la autoridad misma.

Liliana Petrucci (2011) en su ponencia “*Modalidades y referencias a la autoridad*” contextualiza la crisis de la autoridad docente, señalando que la misma se articula a la tradición y a la religión y atraviesa todos los ámbitos de modo diverso y según condiciones grupales e histórico sociales. La autora trae la perspectiva de los y las estudiantes desde el análisis de entrevistas, en las cuales se refieren a la pérdida de autoridad que afecta a su formación y que justifica sus “rebeliones” y las relaciones de insubordinación que mantienen con algunos/as docentes, evidenciando una representación de la autoridad que se vulnera ante estos/as docentes que presuponen carencias.

El trabajo de Amelia Abrate (2009) “*La construcción de la autoridad pedagógica en la escuela*” explora los procesos de construcción de la autoridad pedagógica en dos escuelas secundarias de la Provincia de Córdoba. Para ello aborda desde múltiples herramientas (observaciones, entrevistas a alumnos, docentes y directivos) la cotidianeidad escolar explorando cómo se presenta la autoridad pedagógica en el devenir concreto de la escuela y cuáles son sus fuentes de legitimidad. Respecto a la base epistémica en la que se fundamenta la legitimidad de la Autoridad Pedagógica, plantea que se da una

⁵ Estos encuentros reúnen espacios de enseñanza, investigación y extensión, que tiene como objeto la reflexión pedagógica en la historia y la actualidad, gestados en las universidades nacionales, cuyas producciones y reflexiones se comparten en reuniones bianuales.

transformación respecto de cómo esta era pensada en la modernidad. La autora advierte que, si bien el ejercicio de la autoridad pedagógica tiene una base epistémica, esta reúne características diferentes a las que se incorporan en el proyecto pedagógico de la modernidad, que no sólo incluyen el saber disciplinar, sino otro tipo de saber más abarcativo que el que pensó la ilustración. Se trata de un saber docente vinculado al conocimiento del estudiante, sus modos de atención, de escucha y la coherencia o adecuación de lo que transmite y propone.

Continuando la investigación de Abrate (2012-2013) el proyecto “*La autoridad pedagógica en la Escuela: posibilidades, debilidades y desafíos*”, dirigido por la mencionada autora, parte de considerar que:

“Según el modelo escolar configurado en la modernidad, la adversidad de los contextos sociales e institucionales actuales debilita el ejercicio de la autoridad pedagógica en la escuela. En los mismos y bajo ciertas condiciones, es posible identificar rasgos particulares en el ejercicio de la autoridad pedagógica que difieren del modelo que acompañó la expansión de la escuela moderna”.

El trabajo se preguntaba por las modalidades y características que adopta el ejercicio de la autoridad docente en los contextos sociales e institucionales actuales, y por los soportes en los que se sostiene su reconocimiento y/o legitimidad, en el marco de la crisis del modelo de autoridad docente moderno. El análisis realizado sobre entrevistas al grupo de estudiantes revela la existencia de una tensión entre dos perspectivas en torno a la comprensión de la autoridad: Una refiere a la autoridad como ya establecida, o en sí misma, en relación con la herencia y el lugar institucional ocupado históricamente por el/la docente; y, la otra, alude a la autoridad en proceso de construcción, en reconfiguración constante, en proceso de establecimiento permanente en lo cotidiano. A partir de estas perspectivas sobre la autoridad, se derivan diferentes apreciaciones que dan cuenta de situaciones inéditas, rupturas conceptuales e intentos de transformación de los dispositivos tradicionales.

Los trabajos: “*Muéstrame un poco de respeto*” y “*Respeto y autoridad en las relaciones de jóvenes y adultos en programas posteriores a la jornada escolar*” de Deutsch y Jeffrey (2008), sobre dos estudios realizados en un trabajo de campo con jóvenes de clase media baja en dos espacios recreacionales extraescolares de escuelas medias, combinando observaciones etnográficas y entrevistas para acceder a las experiencias de los y las

jóvenes. La idea de Autoridad está vinculada a la noción de “respeto bidireccional”, en tanto que estos/as jóvenes atribuyen autoridad a los/as adultos/as que entablan con ellos/as dinámicas de respeto recíproco. Esta noción de respeto se corresponde con las conexiones entre micro y macro ambientes de los y las jóvenes, y se vincula con el hecho de que muchos/as jóvenes sufren estigmatización que dificultan la experiencia del respeto a sí mismo/a, por lo que valoran a los y las adultos/as-docentes que les hacen sentir reconocidos.

La tesis de Gabriel Rosales (2013) *De autorizantes, autorizados y autorizaciones*, se focaliza en los procesos mediante los cuales se construye autoridad pedagógica en una experiencia educativa formal y otra no formal, con adolescentes de sectores populares de la ciudad de San Luis, (S.L.). Se indaga sobre las/los docentes o coordinadora/es las/los adolescentes les atribuyen autoridad y por qué lo hacen; qué manifiestan hacer, las/los docentes o coordinadores mencionados por las y los estudiantes, para construir su autoridad pedagógica; cuál es el lugar que ocupa el saber disciplinar en estos procesos de atribución de autoridad; y, cómo operan los condicionamientos sociales e institucionales en los mismos. Concibe la autoridad pedagógica como una relación que se da entre estas dos figuras: alguien que concede autoridad y alguien que, en el mismo movimiento, es autorizado, el abordaje. El estudio devela las concepciones y sentidos de autoridad que los y las autorizantes sustentan: la autoridad como obediencia debida y la autoridad como reconocimiento mediado por respeto. Las y los adolescentes reconocen, obedecen o legitiman a su profesor/a desde la legitimidad obtenida por vínculo afectivo, por enseñanza, por reconocimiento identitario y por construcción de orden áulico. Además, expresaron que se obedece por coacción o por seducción. Finalmente, analiza la legitimidad de la autoridad pedagógica basada en el conocimiento, considerando el lugar que éste ocupa en los procesos de atribución de autoridad, identificando tres categorías de análisis: el conocimiento disciplinar y autoridad pedagógica, donde hay ausencia relativa del saber disciplinar como fundamento legitimador de la autoridad pedagógica; el saber enseñar como legitimador de la autoridad pedagógica, y el saber de experiencia vivida como legitimador; y, las relaciones entre los y las autorizantes y los objetos, considerando el valor de cambio de conocimiento.

En el marco de su investigación, Paula Pierella (2009, 2011, 2014) aborda el problema de la autoridad de las/los profesoras/es, desde la perspectiva de los y las estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) Santa Fé, mediante entrevistas individuales y

colectivas. Se considera que el vínculo entre profesores/as y estudiantes en la universidad, es asimétrico en relación con el conocimiento y responsabilidades institucionales, y simétrico en relación con la edad generacional. Los y las estudiantes reconocen a docentes que dejan huellas en sus biografías profesionales y personales, a quienes les atribuyen autoridad por su conocimiento disciplinar, su experiencia en la profesión de referencia, su modo de dar clases, etc. advirtiendo que los motivos de atribución de autoridad varían de acuerdo con las diferentes carreras y culturas profesionales, lo que implica una situacionalidad específica del vínculo. El estudio destaca cinco figuras o concepciones que estarían en la base de la legitimación de la autoridad pedagógica universitaria. La autora plantea que hay autoridad cuando es escuchado el reclamo de mayor simetría y reciprocidad en el conocimiento; cuando se brindan saberes vinculados a la práctica profesional (no mera teoría); cuando se percibe la pasión por la enseñanza y por el objeto de la misma; cuando se transforman estructuras de pensamiento en los/las estudiantes; cuando hay reconocimiento previo por algún mérito particular del profesor. Pierella (2011) considera que atender a los discursos estudiantiles permite poner en cuestión las afirmaciones orientadas a dar cuenta de la “crisis de la autoridad” en las sociedades contemporáneas, que apelan a la decadencia y derrumbe, y que soslayan las transformaciones que tienen lugar en la relación intergeneracional o entre docentes y estudiantes, Pero advierte, que ello no implica desconocer las problemáticas estructurales que actualmente afectan a la institución universitaria. Teniendo en cuenta sus interpretaciones sobre los vínculos, desde la asimetría en cuanto al conocimiento, la autora aborda las transformaciones producidas en las figuras de autoridad en el ámbito universitario, vislumbrando la existencia de un cierto malestar epocal. Pues, se afirma que la autoridad se ha debilitado, está ausente, se carece de referentes identificatorios en el proceso de formación de las nuevas generaciones, pero, se la reclama. También advierte que la autoridad no ha desaparecido, sino que se ha transformado, y multiplicado los principios de referencia, lo que genera nuevas formas de regulación social.

La tesis de Licenciatura en Ciencias de la educación de Yanina Tulián (2021) *“Experiencias en relación a la Autoridad Pedagógica en las prácticas docentes de profesores noveles en Ciencias de la Educación, que se desempeñan en escuelas secundarias de la ciudad de San Luis”*, se orientó a comprender las experiencias de profesores/as novatos que vivencian al construir autoridad pedagógica en sus prácticas docentes desde dos planos de análisis. El primero, se focaliza en la mirada pedagógica

sobre las concepciones de autoridad desde donde estructuran sus experiencias, los y las docentes noveles. Un grupo considera a la Autoridad pedagógica como una figura de guía, ayuda y orientación a los/as estudiantes; ubicándose en un lugar diferenciado de ellos/as, desde la conciencia del rol institucional que ocupan. No obstante, entienden que esta “autoridad formal” debe complementarse con una “autoridad real” basada en el respeto mutuo y el diálogo. Otra de las concepciones analizada refiere a que la Autoridad pedagógica está supeditada, subordinada y dependiente de la generación de vínculos afectivos/amorosos con sus estudiantes. El segundo plano de análisis se focaliza en el lugar que ocupan las instituciones en los procesos de construcción de Autoridad Pedagógica, y advierte que las mismas suelen posicionarse como obstaculizadoras, en cuanto a los aspectos organizacionales y académicos que regulan, reproduciendo la crisis del programa institucional. Por otra parte, se identificaron respuestas institucionales que facilitaban la construcción de la autoridad, mediante el apoyo de los equipos técnicos y el respaldo a las decisiones de los/as docentes. Un aspecto interesante que aborda esta tesis refiera a los saberes de experiencia que los y las docentes noveles ponen en juego al construir autoridad pedagógica, con relación al conocimiento y el curriculum, y con relación a los modos de vincularse con sus estudiantes, como aspectos que les ayudan a posicionarse como autoridad.

Los últimos estudios mencionados que enfocaron la problemática de la autoridad pedagógica considerando la figura de autoridad docente, han aclarado la perspectiva relacional respecto a la concepción de autoridad pedagógica asumida en este estudio y han promovido orientar el abordaje de esta problemática considerando la mirada de quienes ocupan la posición de conceder autoridad en el proceso de construcción de autoridad: los y las estudiantes.

3. Estudios sobre las relaciones que las y los estudiantes construyen con el saber en el ámbito educativo:

En el seno de su proyecto de investigación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Ayelén Putero (2016) realiza un estudio exploratorio en torno a la relación pedagógica y la experiencia de ese encuentro en la escuela secundaria, en clave de saber. El abordaje se centra en los sentidos contemporáneos otorgados por las y los docentes a la relación pedagógica mediada por la transmisión del saber. Las entrevistas en profundidad realizadas a profesores/as de escuelas medias de Paraná, revelaron que, para muchos/as, ser

profesor/a no es solamente transmitir conocimientos específicos sino generar vínculos a partir del saber. El saber se entiende como una trama o ligazón para construir con los estudiantes, conocerlos, escucharlos, reconocerlos. Considera que, si bien el lugar de los contenidos plantea un continuo debate, hay una fuerte apuesta a seguir entendiendo que, es desde los contenidos específicos, que se puede pensar en otros formatos que se acerquen a las preocupaciones de los estudiantes y desde allí tramitar el vínculo con ellos/as.

Por su parte, Mónica Cuello y Mariana Labella, de la Universidad Nacional de San Luis (2017) en un artículo analizan las posibilidades de emergencia y los avatares que atraviesa el vínculo educativo, desde el psicoanálisis. Las autoras sostienen que es el saber en juego lo que define formalmente al vínculo educativo y advierten que, sin la dimensión del saber, el vínculo educativo se reduce a una supuesta relación yo-tu centrada imaginariamente y generadora de tensiones. Agregan que en el vínculo educativo se pone en juego el propio deseo del educador para causar el deseo en sus estudiantes hacia el saber.

Bernard Charlot (1997) desde su teoría de la relación con el saber, analiza las dificultades escolares de los niños y las niñas pertenecientes a clases populares, vinculando el problema del fracaso escolar con las desigualdades socioculturales, para develar las razones por las cuales estas/os estudiantes presentan más dificultades en la escuela que sus pares de clase media. El autor advierte que no se trata de un problema de carencias que suelen adjudicarse al propio sujeto o a su entorno familiar o clase social, sino de lógicas que en las familias de clases populares son diferentes y se contraponen a la lógica de la institución escolar. Por ello, afirma que la relación con el mundo, la relación con los otros y la relación consigo mismo que les permiten a los sujetos de clase media ser exitosos en la escuela, no son las mismas que caracterizan a los sujetos populares. Además, considera la eficacia de las prácticas pedagógicas según el grupo de estudiantes, develando las consecuencias que tienen las prácticas de aula en la vida de cada alumna/o. Su estudio concluye que para comprender la relación de los sujetos con el saber y el aprender, es necesario tomar en consideración su posición social y verle como un sujeto específico. En este sentido identifica los procesos por los cuales se construye la relación con el saber y la lógica que organiza esos procesos.

Respecto a la relación de los sujetos educativos con el saber en el ámbito de la educación no formal, Gabriela Diker (2006) aborda las acciones implementadas en el seno de un proyecto de intervención sociocomunitaria con niñas, niños y adolescentes. Se analiza la

experiencia educativa desde ciertos principios respecto a cómo se proponían las relaciones de las y los chicos con el saber cultural, en las actividades. En este sentido, se tendía a: poner siempre a disposición objetos de conocimientos de alta valoración social; sostener una presencia que ofrece acompañar, confiar, enseñar; asociar al encuadre de trabajo a la normatividad necesaria para el desarrollo de la tarea; trabajar desde las posibilidades de las chicas y los chicos, y no desde sus carencias; se muestra que si se modifican las condiciones bajo las cuales el saber es transmitido fuera de la escuela, se logran algunos efectos que no se obtienen en la escuela.

Así los estudios que analizan las relaciones con el saber han permitido reflexionar en torno a la importancia que tienen los vínculos con los saberes formativos sugiriendo que, en esta tesis debía considerarse como una dimensión constitutiva de las relaciones pedagógicas.

Luego de haber presentado en este apartado las diferentes producciones que hemos recuperado, consideramos que estas contribuciones teórico-metodológicas han sido fundamentales para el presente trabajo, en tanto constituyen referentes que ayudaron a pensar las diferentes aristas que presenta este objeto de estudio y han contribuido a la comprensión de la problemática

Haciendo una revisión de los antecedentes de producciones referidas a las relaciones pedagógicas en la universidad, que es donde se centra nuestro interés, en especial, a las relaciones que se sustentan en el ejercicio del poder y de la autoridad, podemos advertir que, la mayoría de los trabajos encontrados analizan el objeto de estudio en el ámbito de las escuelas secundarias. En varias de las investigaciones consultadas, las denominadas relaciones educativas o relaciones pedagógicas, se abordan desde una mirada que pone el foco en los vínculos intersubjetivos o en la figura de autoridad pedagógica, y no tanto en la articulación que se produce entre el vínculo docentes- estudiantes y las relaciones que, en ese marco, se establecen con el saber formativo que les convoca.

Desde esta perspectiva, podemos advertir que aún se observan áreas de vacancia en los estudios referidos a esta problemática, por lo que surge la necesidad de abordar este objeto de estudio como un todo integrado, lo que representa un desafío para la investigación específica sobre este problema en particular. Es por ello que, con esta tesis pretendemos hacer aportes que permitan nutrir este campo de conocimientos desde una indagación que analice la problemática de las relaciones pedagógicas de manera integral, y situada en el ámbito universitario.

Capítulo 3. Consideraciones teóricas que sustentaron el abordaje de las relaciones pedagógicas de autoridad.

*“Una red de miradas
mantiene unido al mundo,
no lo deja caerse”.*

Roberto Juarroz

*“Porque finalmente
todo se trata de que alguien nos mire
y nos vea en nuestra singularidad”.*

María Teresa Andruetto

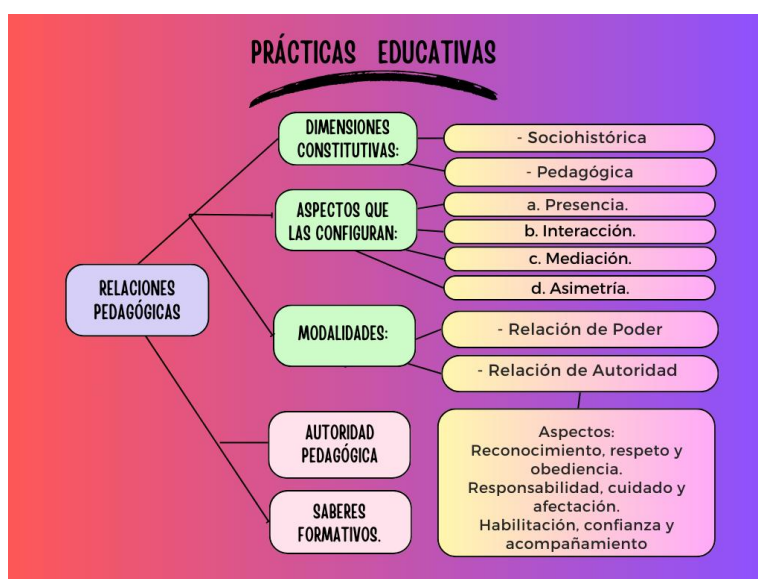
En este capítulo compartimos las miradas que nos ayudaron a ver esta porción del mundo. Nos interesa plantear los constructos y principios teóricos elegidos para configurar la complejidad de esta problemática. Por ello, al inicio presentamos un breve encuadre teórico referido a la concepción de educación desde la cual abordamos el estudio de las relaciones pedagógicas.

En segundo término, realizamos una aproximación a las acepciones que adopta el constructo “Relaciones pedagógicas” y las significaciones que adquiere en cada concepto. Posteriormente, esbozamos algunas coordenadas que muestran el desarrollo histórico social e institucional durante el cual se fueron planteando las concepciones sobre las relaciones pedagógicas, considerando las particularidades que las mismas desplegaron en el seno del sistema educativo de nuestro país, especialmente en la universidad pública, y los modos en que la autoridad pedagógica se ha concebido y se ha practicado.

Luego, planteamos un análisis focalizado en la dimensión pedagógica⁶ de las relaciones pedagógicas que se desarrollan en el aula universitaria, considerando algunos aspectos constitutivos de las mismas. Finalmente, analizamos algunas dimensiones que delimitan las relaciones pedagógicas de autoridad en términos de: reconocimiento, respeto y obediencia; responsabilidad, cuidado y afectación; habilitación, confianza y acompañamiento; y los saberes formativos.

⁶ Dimensión pedagógica Abrate (Comp.) (2014) Art. Pág. 228-229 Encuentro de Cátedras de Pedagogía de universidades nacionales. UNC. Córdoba, Argentina.

A continuación, representamos gráficamente los aspectos analizados en este apartado:



1. Aproximación teórica a las relaciones pedagógicas en el seno de las prácticas educativas:

Considerando que las relaciones pedagógicas abarcan una problemática educativa particular, partimos de concebir a la educación como una práctica social de transmisión entre sujetos sociales en torno a los saberes culturales. La educación es un derecho social cuyas prácticas se materializan en los ámbitos socio comunitarios y en las organizaciones escolares y a la vez, es una experiencia única y singular que tiene cada sujeto. Así, la educación es considerada una experiencia de “humanización” que introduce a la/os sujetos en la cultura (Recalcati, 2016), una experiencia de “formación” (Bárcena y Mélich, 2014) y de “transformación” (Larrosa, 2006) que es intersubjetiva, pues se produce en relación con los otros y las otras en situación.

En coherencia con esta mirada, Puiggrós (2006) significa la educación como una práctica compleja que involucra a sujetos sociales en una dinámica de transformación, producción o reproducción, en donde unos/as (educadores/as) ponen en acción dispositivos que les permiten incidir sobre otros/as (educandos/as) en un proceso de subjetivación.

En este sentido, la práctica educativa implica la transmisión de saberes culturales entre sujetos sociales, y esa intersubjetividad revela la existencia de una relación que se entabla entre estos sujetos mediante dispositivos educativos, y que en este trabajo denominamos: relación pedagógica.

La particularidad de las relaciones pedagógicas reside en que, se trata de un vínculo que se

establece entre sujetos educativos cuya intencionalidad es la apropiación de un saber, y esto es justamente, lo que la distingue de otro tipo de relaciones como pueden ser las de amistad, o aquellas que se producen entre jefe/a y empleado/a, etc. No obstante, podemos advertir que este constructo es significado desde varias acepciones.

Significaciones que adopta el constructo “relaciones pedagógicas”:

Si bien, en la literatura especializada, este concepto suele aparecer con diferentes denominaciones que pueden considerarse como sinónimos, existen aspectos que permiten delimitarlas de acuerdo con los sentidos que adquieren.

Una de las denominaciones que tiene este constructo alude a “sujeto pedagógico”, que para Puiggrós (2006) refiere a la relación entre educador/a y educando/a y al producto de la vinculación entre ambos. También se lo reconoce como un lazo social, que se identifica como “vínculo educativo” (Sanabria, 2007) que se genera a partir de una oferta educativa por parte del sujeto de la enseñanza, y la emergencia de una demanda o disposición para aprender por parte del sujeto del aprendizaje, quienes se relacionan con el contenido. En este sentido, Zelmanovich (2020) advierte que el vínculo educativo sostiene la posibilidad de la transmisión de un interés por conocimientos otros, e incluye como cualidades, la inscripción del deseo en un lazo y su dependencia de una falta en el Otro que lo transmite (Zelmanovich, 2020) aludiendo a la subjetividad en sentido relacional.

Por su parte Martín, Blanco y Sierra Nieto (2019) se refieren a la “relación educativa” considerando que involucra la atención de la singularidad y la construcción de un vínculo que conecte con la historia de cada estudiante. Además, advierten que la misma involucra una experiencia de mediación, el/la docente va a mediar para que cada estudiante pueda construir un saber vinculado a su historia. En este sentido, Pérez de Lara (2011) acota que aprendemos a relacionarnos con el mundo a través de una primera relación educativa que nos sitúa en la relación con el otro/la otra, es una primera mediación con el mundo que se realiza desde la palabra a través del aprendizaje de la lengua materna. En estas reflexiones aparece la mediación como un aspecto fundamental que se asienta en la interacción con un otro.

Recurriendo a otra denominación, Abrate (2014) se refiere a la relación pedagógica, como una relación social, que implica la consideración de, al menos dos personas, poniendo en juego algún modo de vínculo, con la particularidad de que el mismo se sostiene desde una interacción (...) considerando que la dimensión vincular en una relación pedagógica, se

define como intrínsecamente asimétrica.

Como podemos apreciar en estas conceptualizaciones, el constructo que en este trabajo denominamos “relaciones pedagógicas” alude a prácticas educativas centradas en la mediación de unos sujetos con otros, que está atravesada por el saber formativo.

En este marco consideramos a las relaciones pedagógicas como vínculos intersubjetivos asimétricos que se establecen entre docentes y estudiantes en torno al saber que les convoca, y se materializan en las organizaciones educativas, como lo es, la universidad.

Entendemos que las relaciones pedagógicas son construcciones sociales que se desarrollan en un devenir histórico, y se plasman en proyectos político-educativos que responden a determinadas concepciones de sujeto, educación y autoridad que las condicionan, y, por ende, influyen en la configuración de las relaciones pedagógicas en cada época y lugar. Por ello, para abordar las relaciones pedagógicas, creemos necesario situarnos en el contexto de la educación en Latinoamérica y especialmente de Argentina, que se materializa en el proceso de escolarización, particularmente de la universidad pública.

Por otra parte, consideramos que la cultura institucional y académica de la universidad, como espacio de formación, constituye un ámbito de producción de sujetos pedagógicos, donde las culturas juveniles configuran la condición de estudiante de manera particular, y es en el seno de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje donde las relaciones pedagógicas adquieren singularidad. Por ello, esta indagación se dirige a la textura de las relaciones pedagógicas, es decir a la trama donde se entreteje el encuentro entre docentes y estudiantes en torno al saber formativo, en una situacionalidad institucional.

Así, para adentrarnos en la complejidad de las relaciones pedagógicas, desarrollaremos su conceptualización considerando dos dimensiones: la dimensión sociohistórica y la dimensión pedagógica. La primera se focaliza en un nivel macro social referido a los procesos históricos durante los cuales se instituyeron las relaciones pedagógicas y se concibió la autoridad en los ámbitos de la educación formal, especialmente en la universidad. Mientras que la segunda se centra en un nivel micro social, en el plano institucional, que se sitúa en los procesos de enseñanza y aprendizaje del aula universitaria y en la autoridad pedagógica.

2. Procesos sociohistóricos que enmarcan la configuración de las relaciones pedagógicas:

Para entender los modos en que se fueron configurando las relaciones pedagógicas es necesario realizar una mirada retrospectiva en torno a los procesos históricos durante los cuales se instituyeron diferentes maneras de concebir las relaciones pedagógicas en los ámbitos de la educación formal.

En este marco, consideramos las relaciones pedagógicas, atendiendo a modos en que se han concebido y desarrollado estas relaciones en el ámbito institucional y los modos en que se manifiesta la autoridad pedagógica, en cada momento histórico del sistema educativo de nuestro país, en el marco de los proyectos políticos que lo atraviesan y particularmente en el ámbito de la universidad pública.

A fines del siglo XIX, Argentina iniciaba su tránsito por la modernidad, con el nacimiento y consolidación del estado-nación y la fundación del sistema educativo, basado en el modelo de la generación del 80⁷, cuyo representante más destacado fue Domingo Sarmiento. Con una configuración poblacional sumamente heterogénea, la escuela tuvo la necesidad de alfabetizar a la población creando un fuerte sentido de pertenencia a ese estado Nación y ejerció una función moralizante. En ese sentido, la institución educativa encarnó un proyecto político ideológico homogeneizador, cuyo principio era educar, por igual, a todas las personas según un patrón único desde la distribución igualitaria de los conocimientos básicos que proporcionaba la escuela, aunque se trataba de una igualdad formal.

Como los demás sistemas escolares latinoamericanos, el argentino se fundó sobre las bases del eurocentrismo, que operaba como mecanismo de control de la subjetividad y de los saberes culturales, en la experiencia colonial de dominación y explotación de los pueblos originarios de Latinoamérica, mediante lo que Quijano (2014) denomina colonialidad del poder⁸. En este sentido, el eurocentrismo produce el control intersubjetivo requerido por el patrón de poder capitalista y colonial de la modernidad que sobrevalora la cultura europea y subalterniza la cultura criolla e indígena. Quijano sostiene que la colonización europea

⁷ La generación del 80 en Argentina representó un pensamiento predominantemente conservador, liberal y laico.

⁸ Fernandez Moujan (2010) remitiéndose a Quijano, Dussel y Mignolo (2007) afirma que la colonialidad es constitutiva de la modernidad y que modernidad y colonialidad son las dos caras de un mismo fenómeno que se inicia con la conquista de América por parte de los europeos. En la huella de la modernidad/colonialidad se inician en América Latina los procesos emancipatorios, procesos de independencia que se proponen, entre sus objetivos, constituir un sistema educativo propio y determinar las funciones que se le asignará a la educación en la constitución del Estado-Nación.

generó que todas las experiencias, recursos y productos culturales, fueran «articulados en un solo orden cultural global en torno de la hegemonía europea u occidental» (Quijano, 2014), así a los pueblos colonizados les fueron expropiados todos los conocimientos que sirvieran al patrón colonial de poder, y les fueron reprimidas sus capacidades de reproducir sus propios patrones de sentidos, a la vez que fueron forzados a adoptar parcialmente la cultura de los dominadores para reproducir la dominación. Es decir, se negaron los saberes identitarios de Latinoamérica y las capacidades de los sujetos para construir conocimiento.

En el marco de este proyecto político se forjó un proyecto pedagógico destinado a un sujeto ideal que se construiría desde pedagogías vinculadas a un modelo institucional de índole liberal y positivista, interesada en organizar una sociedad sobre las bases científicas, y conciliar el orden y el progreso. Este proyecto concebía una educación centrada en el conocimiento individual, enciclopédico, con contenidos formativos universales que excluían los saberes de las culturas populares y se sustentaba en el pensamiento iluminista que separa la claridad o «luces de la razón» de la oscuridad y confusión atribuidas a las culturas populares. Jaureche (1968) refiere a este proceso como «colonización pedagógica» y advierte que su esencia se sostiene en la sobrevivencia del esquema sarmientino de «civilización y barbarie», pues la parte de la sociedad argentina que era considerada «culta» asimiló la cultura europea. Por ello, este proyecto político se propuso una misión civilizatoria sobre el pueblo, que era considerado como la «barbarie» originaria. Los supuestos epistemológicos y pedagógicos, consideraban que el conocimiento se construía verticalmente y la figura del maestro se vinculaba con la enseñanza racional de los contenidos propios de los países occidentales, considerados «civilizados». Las metodologías de enseñanza y de aprendizaje privilegiaban el carácter utilitario por sobre la reflexión (al servicio de un modelo económico capitalista) y ejercían control y disciplinamiento de la vida sensible.

Esto supuso el verticalismo y centralismo del sistema estatal de educación que depositó en el normalismo la garantía de la eficacia de su imposición capacitando técnica y moralmente, a los y las docentes como profesionales de la educación, para conseguir la respetabilidad y transmitir con eficacia ese proyecto de homogenización cultural⁹. (Sewell,

⁹ Pero, en las instituciones existía un entramado de relaciones que configuraron la autoridad a su interior, pues si bien se formó a los sujetos dentro de un sistema simbólico, estas relaciones fueron conformadas y construidas por sujetos activos que, desde sus biografías personales y diferentes posiciones frente al poder, sostenían relaciones sociales tanto intelectuales como emocionales, que convirtieron a ese sistema simbólico

1999; Rosaldo, 1991; Roseberry, 1989; Lionetti, 2006).

En consonancia con la construcción del Estado nación, el proyecto político educativo, que se concretiza el formato escolar, sustentando un principio de autoridad docente bajo el lema de “educar al soberano”. El/la docente cumplió el papel de difusor de la cultura, al inculcar formas de comportamiento y de conocimiento básico, basado en normas universalistas, valores y principios requeridos para actuar en el nuevo orden que se fundamentaba en la perspectiva positivista imperante. La función docente estaba legitimada institucionalmente y se definía desde la jerarquía de posiciones marcadas por el adultocentrismo, lo que generaba una relación pedagógica, que situaba al sujeto alumno/a (niño/a o joven) en una posición de heteronomía con respecto al/a la docente/adulto/a, a partir de una obediencia obligada. Al respecto, Narodowski (2006) plantea que la figura adulta como parte de la alianza padres-maestros fundó el sistema educativo moderno y definió la función docente, alcanzando su punto máximo cuando los padres y las madres, abdicaron su autoridad -monopolizada hasta ese momento- a favor de las y los docentes. La alianza se sostenía en la obligatoriedad prescripta por las leyes y por la confianza depositada por las madres y los padres en las y los docentes, en tanto adultos/as especializados/as que formaban parte de la legitimidad adjudicada a la escuela, otorgándole un carácter incuestionable a la autoridad pedagógica.

En el caso de las culturas juveniles, que habitan la escuela secundaria y la universidad, las relaciones pedagógicas muestran jerarquías adultocéntricas, tal vez con menor contraste, pero que se sostiene en las diferencias de posiciones. En este sentido, Falconi (2004) afirma que la operación del dispositivo escolar tradicional representaba una negación de la capacidad de agencia de los y las jóvenes, colocándoles en una situación de apoliticidad y de minoridad.

Por otra parte, otras autoras (Morgade, 1993, Birgin y Pinau, 2015, Puiggrós, 2015) plantean que mientras se construía un sistema de educación primaria para el conjunto de la población, la educación media, como la educación superior representaban un modelo institucional selectivo que moldeó la cultura escolar, la que tenía por función formar a la nueva clase dirigente fundamentalmente masculina. En este sentido, en 1863 Mitre creó los colegios nacionales de varones, con el objetivo de preparar a los jóvenes para la universidad, estimulándoles un pensamiento más autónomo y así producir las élites

en una instancia de disputa por la apropiación de los significados a través de los cuales se definía la realidad (Sewell, 1999; Rosaldo, 1991; Roseberry, 1989; Lionetti, 2006)

argentinas; mientras que a las escuelas normales concurrían casi exclusivamente, mujeres que se graduaban como maestras pero que no estaban habilitadas para ingresar a la universidad.

La función docente se orientó al disciplinamiento de la conducta y la homogeneización social¹⁰ instituyendo un modelo de relación pedagógica asimétrica con una marcada jerarquía, en la cual la autoridad pedagógica, personificada en la figura docente estaba legitimada en la posesión de los conocimientos a ser transferidos y de los atributos personales para orientar moralmente a las/os niños/as y jóvenes. El principio de autoridad se expresaba en la función de ordenar por parte del/de la docente y de acatar por parte del/de la estudiante, en ese marco el/la docente ejerce la autoridad delegada por la institución, legitimando así la relación pedagógica.

Para entender esta modalidad en que se manifiesta la autoridad, Elías (1998) sostiene que en el pasado y con frecuencia en el presente, este tipo de relaciones representan claramente relaciones de dominación, donde unas personas, como los/as docentes, ordenan y otras obedecen. En este sentido, Mead (s/f) considerando, la configuración de las relaciones intergeneracionales plantea que las y los adultos/as educan en los mecanismos propios de las culturas posfigurativas, de sociedades adultocéntricas que resaltan las pautas de vida de sus antepasados. Advierte que estos mecanismos producen abismos generacionales si promueven la alienación de las/os jóvenes y omiten la alienación adulta.

En este sentido, podemos advertir que en la creación y con la consolidación de sistema educativo nacional, a nivel institucional se generaron relaciones pedagógicas desde la imposición y coerción por parte del/de la docente, que exigía una actitud receptiva y pasiva de sus estudiantes, evidenciando que la obediencia a la autoridad era considerada una virtud y estaba legitimada institucionalmente.

¹⁰ Consideramos que la colonialidad pedagógica nació y se fortaleció en el sistema educativo pues se formó un modelo de alumno/a desde la homogeneidad que invisibilizaba las heterogeneidades de los sujetos. El ámbito institucional, atravesó por un proceso de «normalización» mediante el cual, las y los estudiantes eran clasificados como aptos según su nivel de adecuación a las normas institucionales, con criterios basados en los aspectos socio-culturales y económicos propios de la pertenencia familiar del sujeto educativo, asumiendo la idea de «barbarie a civilizar» que imperaba en el sistema escolar. A partir de ello, las condiciones socioeconómicas y el origen étnico suelen estructurar ciertas representaciones acerca de las capacidades de aprendizaje y necesidades de acceso al conocimiento de niños, niñas y jóvenes que configuran estigmatizaciones. Estas representaciones han guiado las prácticas educativas, y condicionando las relaciones pedagógicas desde posiciones de poder-dominación, y definiendo profecías autocumplidas, por medio de las cuales las y los estudiantes asumen estas clasificaciones y se comportan de acuerdo a ellas, incidiendo en sus desempeños. Además, estas representaciones configuran escenarios de aprendizaje diferentes y desiguales para unos/as y otros/as, cercenando las posibilidades de acceso igualitario a los saberes.

Podemos considerar que las relaciones intergeneracionales propias de las culturas posfigurativas han resultado efectivas en momentos en que la figura adulta gozaba de legitimidad y las y los jóvenes se debían a las reglas de los adultos y las adultas, salvo grupos minoritarios de jóvenes que se resistían a las prescripciones y prohibiciones del mundo adulto. Pierella (2014) nos recuerda que Hanna Arendt, a mediados del siglo XX, reconocía que la autoridad pedagógica era aceptada como un imperativo natural, que se formulaba en términos de pasado y relativizando la supuesta universalización del concepto, planteando que la autoridad tradicional no era la autoridad en general, sino una forma válida en occidente durante mucho tiempo, que estaba unida a la tradición y la religión y fue eficaz en la definición de representaciones y prácticas sociales.

En cuanto a la universidad argentina, desde los inicios de la modernidad y hasta finales del siglo XIX, ha sido objeto de críticas respecto a su estructura, funcionamiento, administración y gobierno, pues las instituciones estaban gobernadas por figuras de autoridad que soslayaban principios democratizadores de la enseñanza. Uno de los mayores problemas era el carácter selectivo por clase social y capitales culturales de quienes mayormente accedían a la universidad, generando la formación de una elite intelectual.

A inicios del siglo XX, se protagonizaron fuertes conflictos con las Academias en Buenos Aires, generando una primera modificación de los estatutos, en 1906, que suprimió el carácter vitalicio de sus integrantes y estableció su elección a partir de la propuesta del cuerpo de profesores.

Chechia y Palomo (2012) afirman que por ser una institución tradicional la universidad tiene un sistema jerárquico de organización y un sistema descendente de ejercicio de poder, que ha dejado poco margen al aseguramiento de sus procesos internos en términos de dispositivo de autoconocimiento y de mejora constante. Desde esta perspectiva, advierten que la universidad ha erigido una figura docente, de control del acceso al lugar reservado del conocimiento. Así, la función del/de la profesor/a se reduce a ser la custodia del acceso y la permanencia en la casa sagrada de altos estudios. Los autores citan a Teixeira (1998) quien sostiene que la misión de la universidad era conservar y transmitir el saber, como condición para el orden y la civilización siendo una institución eminentemente selectiva, que se enorgullecía de conservar a pocos alumnos y de la alta calidad de sus intelectuales y eruditos.

En este sentido, los cambios implicarían una mutación profunda en la configuración de una nueva autoridad, que busque relegitimarse acorde con las tendencias sociales y una forma de ejercicio de poder no apoyado en la disciplina.

Así, uno de los motivos que alentaron la reforma universitaria de 1918, gestada en Argentina, fue el hecho de que la figura de autoridad del/de la docente era afín al proyecto educativo de la modernidad. En este sentido, la reforma constituyó una apuesta por poner en discusión un sentido alternativo y alterativo de Autoridad Pedagógica en el contexto universitario. Pues, las concepciones de Autoridad y de Autoridad Pedagógica, expuestas (de manera explícita o solapada) en el Manifiesto Liminar, constituyeron uno de los estandartes de la reforma, que expresaba, por un lado, los motivos por los cuales aquellos estudiantes no les atribuían autoridad a sus docentes y, por otro, la propuesta de una concepción alternativa respecto de los vínculos pedagógicos. Así, el movimiento reformista constituyó una crítica política respecto del orden universitario instituido y también, una crítica política-pedagógica, en tanto cuestionó los modos en que se producía y reproducía el conocimiento. (...) Los reformistas reclamaban una autoridad política y pedagógica, refiriéndose a directores y docentes que sólo podían serlo, a partir de construir la legitimidad política y pedagógica ante sus estudiantes. Una legitimidad que debería cimentarse en un proceso de producción y reproducción de conocimiento alejado del dogmatismo imperante. (Rosales y Pereyra, 2018)

Los sistemas escolares estatales, de fines de siglo XX y comienzos del siglo XXI muestran un desarrollo institucionalizado que refleja las políticas educativas vigentes y en su seno instituyen determinado modelo de autoridad. El desarrollo del Estado de Bienestar en Argentina, que se fue instaurando a partir del primer gobierno peronista, claramente ha tenido una repercusión en la representación de la autoridad pues, en ese momento histórico el proyecto político nacional manifestó una interpelación al modelo de autoridad imperante y una ruptura con las jerarquías tradicionales. Mientras que, al culminar este período, la llegada de la democracia en 1983, se evidenció la intención de reconstruir la idea de autoridad sobre nuevas bases, con la necesidad de concluir con la cultura autoritaria que caracterizó a las dictaduras cívico militares que se sucedieron entre democracias desde 1955 a 1983 con la propuesta de construir una cultura democrática, aunque dejó huellas muy marcadas en los modos de establecer las relaciones sociales en general y las relaciones pedagógicas en particular.

En la universidad del siglo XXI, con la democratización del acceso a los estudios superiores para las y los jóvenes de clases populares, la configuración de los/as nuevos/as estudiantes tensionan las ideas socialmente construidas acerca del/de la estudiante universitario/a “ideal” que difieren del/de la estudiante “real”, y el tipo de autoridad pedagógica que los/as mismos/as demandan. Al mismo tiempo, en la vuelta a la democracia y con la irrupción de las teorías críticas se generaron espacios de revisión de las prácticas de enseñanza. Así, fue cobrando peso el análisis de las situaciones educativas, paulatinamente se fue pasando de una teoría del déficit a poner el acento en la incidencia de las prácticas de enseñanza sobre los aprendizajes.

Esta dinámica ha repercutido en los modos en que se fueron promoviendo las relaciones pedagógicas y pone en tensión la legitimidad del adulto y la adulta para posicionarse como autoridad en este ámbito, develando una crisis del sentido dominante de la autoridad.

En la actualidad, apareció un acontecimiento crucial e inédito marcado por la pandemia mundial de Covid 19, que en nuestro país inició a principios del 2020, pues definió un escenario social y educativo muy particular. A partir del aislamiento social preventivo y obligatorio prescripto a nivel mundial, se han generado diversos cambios especialmente en las relaciones sociales, y en los diferentes ámbitos de actuación (sociocultural, recreativo, sanitario, laboral y educativo) ya que nos hemos relacionado, casi exclusivamente a través de las nuevas tecnologías de la comunicación. En este período, el ámbito escolar se caracterizó por la implementación de la educación remota de emergencia, en el que se reconfiguraron las relaciones pedagógicas y los modos de transmisión de los saberes. Estos cambios han dejado huellas en el período pos pandemia, tanto en los sistemas educativos, como en las relaciones sociales y, particularmente en las relaciones pedagógicas, que se han visto alteradas al retomar los hábitos y costumbres institucionales y académicos.

No obstante, el modo de entender el vínculo intergeneracional propio de la modernidad capitalista se empezó a modificar a mediados del S.XX a partir de procesos sociales que contribuyeron a la deslegitimación de la autoridad pedagógica del adulto/educador y de la adulta educadora. Los y las docentes advierten que ya no concentran el poder y saber cómo antes, y tienen que ganarse su propia legitimidad cotidianamente.

Ya en el siglo XXI la relación entre adultos/as, niños/as y jóvenes en las instituciones familiares y educativas, se ha visto erosionada por efecto de los cambios producidos en los vínculos básicos relacionados con la crianza y con la educación. En este sentido, según

Bleichmar (1993) actualmente asistimos a un cambio de posiciones de los adultos y de los niños/jóvenes, una ruptura de la relación de asimetría constitutiva del vínculo intergeneracional, un proceso de dislocación de las posiciones de los sujetos generacionales y un deterioro de los procesos de transmisión, en buena medida ligado con la creciente ilegitimidad de las instituciones públicas y con el deterioro de las instituciones privadas.

Abrate (2014) advierte que, en los sistemas escolares estatales, de fines de siglo XX y comienzos del siglo XXI, predominan la sensación de inestabilidad e impotencia por parte del/de la docente, la escasa fuerza performativa de las instituciones y la incidencia de la adversidad de los contextos sociales e institucionales que debilitan el ejercicio de la autoridad pedagógica.

Por otra parte, al pensar la complejidad de las relaciones pedagógicas en el ámbito universitario, Rivas Flores (2010) señala que las prácticas pedagógicas en la Universidad actúan en un campo de confrontación ideológica que establece las condiciones y los marcos desde donde aprendemos y desde donde enseñamos, representan proyectos sociales, epistemológicos, culturales y políticos. El autor advierte que hay un proyecto implícito de corte neoliberal y tecnocrático que domina la educación. El contexto actual construye una realidad desde la hegemonía de la «moral neoliberal» en las prácticas escolares. Pues, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje no sólo se transmite contenido académico, sino que se desarrolla una particular moral (neoliberal en la mayoría de los casos) que supone un compromiso (explícito o no) con el proyecto social que representa.

Implicancias sociohistóricas de la concepción de autoridad pedagógica:

Como podemos apreciar en este recorrido histórico, la concepción de Autoridad Pedagógica ha ido variando según los aspectos sociales y culturales que la han atravesado. Por ello, frente a la pregunta sobre por qué la autoridad, D'Allons (2009) considera que es más pertinente preguntarse por lo que fue la Autoridad, entendiendo que es una construcción sociohistórica. Esto implica no asumir que la Autoridad está agotada, pues sigue siendo el principio de permanencia y de producción del lazo social, y reconocer otros modos de producción de Autoridad. Así, los modos que adquieren relaciones pedagógicas se construyen socialmente y se van instituyendo mediante procesos históricos en los cuales prevalecen ciertas ideas en torno al poder y la autoridad.

Rosales (2013) también considera a la Autoridad Pedagógica como construcción social e histórica, que fue sufriendo transformaciones en su formato moderno, instituida a partir de conflictos acontecidos en la organización política de los Estados nacionales en general y del campo educativo en particular. El autor plantea que, durante el siglo XX, con frecuencia la idea de autoridad ha sido asimilada al concepto de autoritarismo fruto, entre otras cosas, de las marcas sociales dejadas por los gobiernos totalitarios. Pues, se pasó continua y paulatinamente, de una Autoridad Pedagógica como efecto de una posición institucional, a una Autoridad Pedagógica construida desde la interacción docente-estudiante. (Rosales, 2013)

Abrate y otras (2014) visibilizan un debate que atraviesa el campo educativo a partir de la segunda mitad del siglo XX, y consideran que los modelos de autoridad configurados en la modernidad y que acompañaron la expansión de la escuela, hoy están en crisis. La legitimación de la investidura social e institucional portada por el/la docente durante esa época, se ha resquebrajado, generalizándose la hipótesis según la cual la ruptura en las condiciones del contexto social genera la crisis actual de la institución educativa. A pesar de ello, la escuela persiste en conservar rasgos propios del modelo nacido en la modernidad. En tal sentido, dicen las autoras, cabría reconocer la existencia de modos de ejercer la autoridad pedagógica en correspondencia a un formato escolar propio de la modernidad, hoy trastocado y, por lo tanto, podría explicarse la crisis de autoridad pedagógica por los cambios producidos en el contexto socio-cultural general y su manifestación en la institución educativa.

Frente a la idea de crisis de la autoridad, y analizando la problemática de las relaciones pedagógicas en función de los modelos de autoridad, asumimos una perspectiva crítico-propositiva, que no reduce el sentido de la autoridad pedagógica a lo represivo, restaurando formas perimidas, sino que se estaría construyendo nuevos sentidos y formas, en las que la autoridad es legitimada a partir de mutuas autorizaciones por parte de los sujetos que forman parte de la relación pedagógica. Pues, ya no se trata de recuperar la autoridad perdida que en su momento resultó eficaz, sino de una nueva construcción, que no implica retroceder en el mismo camino, sino buscar senderos alternativos que permitan construir nuevos caminos que sean transitados en conjunto.

Podemos advertir que la relación pedagógica respecto a la asimetría constitutiva define los modos en que se manifiesta variando en los distintos períodos históricos. En este sentido,

Abrate y Juri (2011) crítica desde una línea diacrónica y sincrónica, sostienen que la reflexión sobre las piezas claves constitutivas de la escolaridad, tales como los dispositivos de disciplinamiento, docente como ejemplo de conducta y la relación asimétrica, permite comprenderlas e identificarlas en las prácticas cotidianas y pasadas. Es aquí donde las autoras centran el aporte específicamente pedagógico que se construye a partir de la revisión de las interacciones actuales identificando la presencia de rasgos típicos de otro momento histórico, aún persistente en los escenarios actuales. En tal sentido, ponen en tensión, la idea de que, en la modernidad, la asimetría operaba casi como “garante” de una autoridad pedagógica, mientras que en el presente lo que emerge es la necesidad de conocer de qué manera se piensan los vínculos docente-estudiante y cómo los mismos operan en los procesos de construcción de la autoridad.

3. Configuración de las relaciones pedagógicas en clave pedagógica:

Como podemos advertir, las relaciones pedagógicas en la universidad han estado signadas por modos particulares de concebir y practicar la autoridad pedagógica en cada período histórico, la que, a su vez, es sustentada por determinados proyectos político-pedagógicos.

En este sentido, para entender la relación pedagógica es necesario pensarla teniendo en cuenta la subjetividad¹¹, considerando el lugar del otro y las formas de establecer vínculos entre adultas/os y jóvenes, docentes y estudiantes, inscriptos en dinámicas sociales. En efecto, es en el aula donde los dos sujetos del acto educativo establecen un lazo o vínculo social a partir de un saber, que el sujeto de la enseñanza ofrece o pone a disposición al sujeto del aprendizaje con la intención de que éste se lo apropie.

Desde esta perspectiva, el vínculo intersubjetivo, entre docente y estudiante, se configura necesariamente, en función de un tercer elemento: el saber, que está representado por el contenido a enseñar y a aprender y es el que le otorga sentido a la relación. Max Van Manen (1998) destaca el carácter tripolar de la relación pedagógica, y afirma que ambos sujetos educativos orientan sus prácticas hacia una asignatura y al mundo con el que ésta se relaciona; produciéndose una dinámica bidireccional, pues, en ella se ponen en juego la voluntad del profesor para que sus estudiantes aprendan, y la disposición a aprender por parte de éstas/os. Por ello, sostenemos que la relación pedagógica involucra un vínculo entre sujetos educativos que se constituye en función del saber formativo.

¹¹ Consideramos que la subjetividad es la resultante de una construcción histórica que refiere a cada sujeto y a las formas de vinculación intersubjetiva de una época, se posiciona en el lugar del “entre” de los sujetos.

Así, las relaciones pedagógicas suponen la interdependencia de los tres componentes del acto educativo, es decir, la vinculación de ambos sujetos educativos, en torno a los saberes.

Aspectos que configuran las relaciones pedagógicas:

Al preguntarnos cómo se configuran las relaciones pedagógicas desde la mirada conceptual adoptada, vamos a considerar algunos aspectos que nos interpellaron durante la reciente experiencia de educación remota de emergencia¹², tales como: la significación que adquiere la *presencia* de los sujetos pedagógicos, la *interacción* que se establece entre ellos; como así también la *mediación* y la *asimetría* que se ponen en juego, en torno a los saberes en el acto educativo.

a. Presencia:

Las relaciones pedagógicas y el modo en que éstas se construyen forman parte de las condiciones necesarias de todo acto educativo, tanto en la virtualidad como en la presencialidad. El escenario de educación remota con virtualidad forzada que experimentamos durante el confinamiento pandémico puso de manifiesto la importancia de la *presencia*¹³ de los sujetos educativos, e interpeló las posibilidades y condiciones que la virtualidad ofrece para entablar interacciones.

La presencia en la virtualidad se demostraba en la pantalla, con una figura casi estática de las personas donde el campo visual se restringía a enfocar el rostro y ocasionalmente, el torso. Frente a esa experiencia, nos hemos preguntado si la asistencia “virtual” puede convertirse en presencia genuina que pueda convocar subjetivamente a conocer, pues, como dice Jorge Larrosa (2010) una presencia se hace a través de la palabra y en torno a una materia sobre la que hablar con la/os estudiantes y a través de ella, conversar sobre los

¹² Cabe aclarar que el diseño de esta tesis fue pensado antes de la pandemia Covid-19 acaecida en el mundo, y particularmente en nuestro país entre 2020 y 2021, considerando que las relaciones pedagógicas en las que indagaríamos sólo se configuraban en la presencialidad cuerpo a cuerpo. Pero, esa situacionalidad que irrumpió nuestras vidas institucionales y personales, generando el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y con ello, la implementación de la educación remota de emergencia, nos interpeló en relación a las formas que fueron adquiriendo las relaciones pedagógicas mediadas por la tecnología, sin presencia física, tal como convencionalmente las conocíamos antes de este fenómeno social, lo que incitó a repensar la problemática de estudio, en clave situacional.

¹³ Respecto a la presencia, en las relaciones pedagógicas que se desarrollan en entornos virtuales, y especialmente en situaciones educativas en confinamiento, los y las estudiantes se hacían presente a través de una pantalla, a veces desde una presencia física, en simultáneo y a la distancia, otras veces, sólo se veía una imagen con la identificación de sus iniciales y muchas veces, se encontraban realmente ausentes, al no tener la posibilidad de conectarse.

temas del mundo.

Entendemos la significación del término presencia como disposición de ambas partes, de quienes se disponen a hablar y a escuchar, se prestan atención mutuamente, reconociendo al otro a la otra, desde una atención sensible, considerándole en su necesidad y voluntad de comunicarse, de aparecer con el/ella, de estar presentes en la relación para entablar el diálogo.

Se trata de una presencia que, lejos de ser individual, se torna colectiva porque como advierte Larrosa (2019) “La batalla por la presencia es una batalla contra la indiferencia (...) Convocar la presencia es convocar una cierta reciprocidad, una cierta responsabilidad, una cierta respuesta. Sólo la presencia es capaz de convocar la presencia” (Larrosa, 2019, p.326) Además, el autor alude al encuentro en términos de reciprocidad, lo cual implica que hay, al menos, dos presencias vinculadas, que conforman una relación de co-presencia. En este sentido, considera que el aula es un lugar en el que los y las estudiantes y los y las profesores son llamados/as a com-parecer, a-parecer en la presencia de los otros, a estar presentes. En este sentido que le otorga el autor, es que nos referimos a una presencia particular y en plural, a presencias que se despliegan en colectivo y desde el reconocimiento mutuo.

b. Interacción:

Otro aspecto de la relación pedagógica que nos reveló la educación remota en entornos virtuales es la *interacción*¹⁴ subjetiva, que entendemos como la relación o influencia recíproca entre los sujetos. En las clases presenciales, habitualmente las interacciones se producen entre docentes y estudiantes y también, al interior del grupo de estudiantes, y se manifiestan como intercambios que los sujetos realizan en torno al contenido, que les convoca desde la enseñanza y el aprendizaje. En la experiencia de virtualización, advertimos que las interacciones han sido más difíciles de concretar que en las situaciones

¹⁴ Uno de los modos diferenciales es la dimensión sincronía-asincronía, ya que los entornos virtuales permiten vías de comunicación con menor nivel de simultaneidad que en los espacios físicos, donde coexisten y se entrelazan múltiples modos de comunicación (oral, escrito, visual, gestual). Esto puede limitar el flujo de intercambios entre los sujetos, por ej. las imágenes de los sujetos son parciales, las voces se escuchan en diferido a los gestos de quienes las emiten y las palabras tienden a superponerse. Aunque, también se diferencian porque en los entornos virtuales, existen múltiples posibilidades de conectarse con diversos sitios, con redes hipertextuales y multimedias que incluyen una gran cantidad de textos, imágenes, audios y vídeos, vinculados mediante enlaces, claramente distinto al aula presencial. Pero, esto no significa que los sujetos utilicen esas redes, o que logren establecer las interacciones necesarias para integrar la información y comprenderla.

de presencialidad y proximidad física convencionales, pues no sólo condicionan la disponibilidad y la calidad de la conectividad y del equipamiento tecnológico, sino también el tipo de formato que admite el entorno virtual. Es por ello que los modos de interacción que se configuran en estos entornos difieren de los modos propios de la presencialidad habitual.

Francia (s/f) afirma que el hipermedia está disponible como interactivo¹⁵ de forma flexible a los objetivos y necesidades de los usuarios y las usuarias, y la información queda abierta a todo tipo de configuraciones. Sin embargo, advierte que no hay que confundir interactividad con interacción comunicativa que se produce en los contactos personales propios de la presencialidad convencional.

La particularidad de la interacción entonces refiere al intercambio comunicativo entre los sujetos que forman parte de la relación pedagógica, que se desarrolla en la situación áulica. Esto nos lleva a pensar en lo que legitima la existencia de la interacción áulica, en el sentido que le otorga Larrosa (2019) a la expresión de María Zambrano que considera al aula como un lugar de iniciación. El autor entiende el aula como un lugar de instrucción y estudio, desde la relación entre docente y estudiante, y que el aula debe iniciar al estudio. En este planteo del autor, podemos advertir que la interacción en la relación pedagógica responde a la finalidad de convocar al estudio de la materia, en cuanto a convocar a la reflexión, la comprensión y actuación en situaciones concretas.

c. Mediación:

En vista de lo anteriormente planteado respecto a la presencia y la interacción, consideramos que la presencia genuina (física o mediada por la tecnología) de ambos sujetos o co-presencia en el aula, constituye una condición necesaria para que se produzca el acto educativo. Larrosa (2019) afirma que el/la docente con su presencia hace que el aula sea aula, y cita a Zambrano (2002) al advertir que el maestro entrega “antes que un saber, un tiempo, un espacio de tiempo, un camino de tiempo. El maestro ha de llegar para dar tiempo y luz, los elementos esenciales de toda mediación” (Zambrano, 2002). Luego, el autor considera que para dar tiempo y luz, el/la docente da su presencia, es una presencia que responde a la presencia de sus estudiantes, y se hace a través de la palabra... (Larrosa, 2019). Finalmente, Larrosa (2019) concluye que:

“Para que la mediación sea posible, el maestro tiene que dar tiempo, luz, presencia y

¹⁵ La interactividad refiere a la relación entre los sujetos y los sistemas informáticos.

palabra. Y es de eso que está hecha el aula. El aula es un dispositivo temporal (un dispositivo en el que se hacen, o se diseñan, o se construyen, formas de temporalidad), un dispositivo lumínico (en el que se da luz, se da a ver; en el que las cosas se descubren, en el que se diseñan y se construyen formas de iluminación y de visibilidad, pero también formas de oscuridad y opacidad), un dispositivo posicional y presencial (en el que cada uno tiene que estar presente, hacerse presente, mantenerse presente en la posición y la disposición que le es propia) y un dispositivo textual y verbal (hecho de lecturas y comentarios, de palabras y silencios, de preguntas y respuestas, de conversaciones y diálogos). (Larrosa, 2019, p.85)

En este sentido, Zambrano advierte que un profesor no da su palabra, sino que da un texto, una materia de estudio. Su presencia tiene que ver con hacer presente algo que no es él o ella, quien habla promueve un vínculo con lo que dice... (Zambrano, 2002) Es evidente que la presencia del/de la docente, es importante y necesaria, pero no se centra en la persona como tal, sino que remite a algo del orden de la re-presentación, es la presencia de quien representa a otro, ya sea una idea, una teoría, un/a autor/a, un texto, etc. a quien/es representa, a quien/es hace presente.

Asímismo, entendemos que se produce la *mediación* docente, pues el profesor o la profesora con su presencia, hace presente el saber ante sus estudiantes, en tanto que lo ofrece, lo coloca frente a ellos/as, lo pone a disposición para ser aprendido. Davini (2010), confirma esta idea cuando sostiene que quien enseña no es el centro del proceso de enseñar, por más sabia que la persona sea, sino que es mediador/as entre el contenido cultural a transmitir (conocimiento, habilidad o práctica) y los sujetos que aprenden”. La mediación se despliega al enseñar, como un modo de señalar, mostrar, poner a disposición de los nuevos, a los herederos (como diría Arendt), ofrecer algo a otro/a a quien se lo considera igual. El vínculo se establece entre dos seres en igualdad de condiciones en el orden de lo ontológico, en tanto sujetos portadores de derechos.

La mediación es necesaria para promover espacios de encuentro entre los y las estudiantes, y regular las interacciones entre los sujetos y las tecnologías, y entre los sujetos mismos¹⁶.

¹⁶ La experiencia de educación remota de emergencia nos reveló que las relaciones pedagógicas que se desarrollan en entornos virtuales claramente tienen diferencias respecto a los entornos presenciales habituales, en cuanto a la presencia de los sujetos, las posibilidades de entamar interacciones y de construir mediaciones. Pero, entendemos que, si bien los entornos operan como condicionantes de las relaciones pedagógicas, no determinan su desarrollo. Creemos que el encuentro educativo no necesariamente llega a lograrse en los entornos de presencialidad física, es decir que, no siempre los sujetos se permiten entrar en

d. Asimetría:

La *asimetría* es otro aspecto, importante para considerar en el análisis de las relaciones pedagógicas. Según Pierella (2009) la relación pedagógica es un tipo particular de relación social que implica un vínculo basado en la asimetría de las posiciones de los sujetos que se relacionan a través de ese vínculo. En este sentido, entendemos a la asimetría como posiciones diferenciadas que ocupan los sujetos en el seno de las relaciones sociales y particularmente, en las relaciones del ámbito educativo.

Al respecto Postic (1996) plantea que el aula es un espacio donde se producen *relaciones asimétricas y simétricas*, generadas desde tres aspectos: lo etario (el/la docente suele tener más edad que el/la estudiante); el desarrollo del conocimiento (el/la docente posee conocimiento disciplinar y didáctico) y la perspectiva o percepción de futuro (el/la docente conoce las metas y orienta los procesos de enseñar y aprender). Para la autora y el autor, los dos primeros aspectos no son determinantes por cuanto el o la docente puede tener menos edad que sus estudiantes y en cuanto al desarrollo del conocimiento, puede suceder que en algunos momentos sus estudiantes conozcan más que el/la docente, pero el tercer aspecto es determinante dado que el/la estudiante no puede saber hacia dónde va el proceso si no es a través de su docente. De este planteo concluimos que la asimetría en la relación pedagógica remite a posiciones diferenciadas y marcadas por la directividad u orientación del acto educativo.

En el ámbito universitario, advertimos la existencia de una tensión entre la asimetría y la paridad etaria, entendiendo que la relación pedagógica propia de la universidad, donde docentes y estudiantes son personas adultas que interactúan en un ámbito de co-gobierno y participación democrática, los vínculos pueden presentar un menor nivel de asimetría (en términos de edad, pero no de saber específico) que, en los otros ámbitos educativos, o bien se configura de manera diferente que en aquellos. A diferencia de la institución escuela donde los vínculos entre adultos/as y niños/as son marcadamente asimétricos, en la universidad el vínculo entre profesores/as y estudiantes es susceptible de horizontalizarse, en el sentido de que ambos sujetos pueden ocupar una posición de adultez; pero, al considerar la relación con el conocimiento y las responsabilidades institucionales diferenciales, ese vínculo no puede ser, sino asimétrico.

relación, lo que también puede dificultarse en el entorno exclusivamente virtual (en especial, al tratarse de algo nuevo e imprevisto, como fue la cuarentena obligatoria).

Edelstein (2011) considera que la enseñanza expresa una situación asimétrica inicial, referida a la responsabilidad, que involucra un encuentro de sujetos entre sí, cuyo fin es compartir el conocimiento un determinado campo disciplinar, donde los sujetos ocupan posiciones diferentes, no de jerarquía ni de roles. Pues, el sujeto que ocupa la posición de quien enseña, ha transitado por un proceso de formación en un ámbito determinado y tiene como responsabilidad, garantizar las condiciones para el aprendizaje de sus estudiantes.

Considerando la situación etaria, cabe señalar que las personas adultas tienen una distancia epocal o intergeneracional, que les separa de los y las jóvenes, pero ello no les garantiza la autoridad. Además, en algunos casos de jóvenes docentes que, a pesar de la proximidad etarea, y la posibilidad de constituirse en referentes válidos, sólo pueden entablar una relación pedagógica basada en el poder. Por ello, advertimos con Débora Kántor (2008) que lo adulto no remite a una determinada edad o condición, sino a una posición en relación con los y las jóvenes, configurada por el lugar desde el cual se establece vínculo, por el modo en que dicho vínculo se sostiene, por el significado que éste adquiere para su formación y por los contenidos que se ponen en juego. En este sentido, la edad, la «distancia» epocal, es una variable no siempre definitoria para que el/la docente pueda asumir y sostenerse en una posición de autoridad. Es por ello que la asimetría no estaría dada por jerarquías etareas o por la capacitación disciplinar, sino por las posiciones que ocupan los sujetos educativos. Posiciones que remiten a, por un lado, la función docente centrada en la intencionalidad que se manifiesta en la directividad de la enseñanza y por el otro, la función de aprender de los y las estudiantes.

Como hemos planteado, la asimetría radical del adulto y el monopolio de la autoridad por parte de padres/madres y docentes, aquello que en la modernidad demandaba y sostenía ciertos modos de ser adulto/a frente a niños/as, adolescentes y jóvenes, en los tiempos actuales están puestos en jaque por esta alteración de las posiciones. Pues, la fragilidad, la vulnerabilidad, la heteronomía, han mutado. El sentido de autoridad que fuera válido en el pasado, actualmente ya no resulta efectivo, y cuando el/la adulto/a apela a estrategias tradicionales para posicionarse frente a los/las jóvenes, no suelen darle los resultados esperados, pudiendo generar acciones de ejercicio de poder.

En este sentido, Cecilia Fierro (2008) considera la relación pedagógica como la dimensión

integradora de las demás dimensiones que conforman la práctica docente¹⁷ y pone el acento en la directividad del acto educativo, al plantear que, de la manera en que cada docente logre armonizar estas dimensiones dependerá que su práctica tienda hacia una relación opresora, de dominio e imposición hacia sus estudiantes o hacia una relación liberadora. Es claro que la autora le otorga un protagonismo al papel que cumple el/la docente en la relación pedagógica, a partir de la directividad que ponga en juego, configurando relaciones signadas por el dominio o la liberación. La relación liberadora para Fierro (2008), es aquella en la que se recrea el conocimiento sobre la base del respeto y el apoyo mutuos en el proceso de desarrollo personal, que podemos considerar como relación democratizadora.

Así, en el marco de la asimetría propia de la relación pedagógica y según el modo en que se tramite la directividad en el acto educativo, se entran dos aspectos constitutivos, el dominio y la liberación o democratización. Consideramos que la prevalencia de uno u otro aspecto configuran particulares modalidades en las que las relaciones pedagógicas se puedan desplegar; las relaciones de ejercicio del poder y las relaciones de autoridad.

4. Relación de poder y relación de autoridad:

En esta instancia resulta necesario adentrarnos en las nociones de Poder y Autoridad, pues como ya adelantamos, son dos aspectos constitutivos de las relaciones sociales en general y de las relaciones pedagógicas, en particular. Cuando se manifiestan en las experiencias de los sujetos, a estos aspectos se les suelen asignar sentidos similares generando cierta confusión en los significados que se les otorgan.

Rosales (2015) advierte que las confusiones y equívocos existentes respecto de las relaciones de poder y las relaciones de autoridad se deben a un excesivo énfasis puesto en los aspectos comunes y a una omisión de los aspectos que las diferencian. Pues, ambas relaciones implican asimetría o desigualdad, funciones de mando e involucran posiciones de obediencia. Para poder establecer en dónde residen las diferencias entre ambos constructos, el autor recurre a los aportes de Weber y de Foucault.

a. Poder:

Desde Weber (1984) “poder, significa la probabilidad de imponer la propia voluntad

¹⁷ Cecilia Fierro (2008) caracteriza a la práctica docente identificando a las dimensiones que la constituyen, tales como dimensión personal, intersubjetiva, institucional, didáctica y valorativa. A partir de ello, considera que la relación pedagógica es una dimensión que integra a las anteriores.

dentro de una relación social, aún contra toda resistencia y cualquiera sea el fundamento de esa probabilidad” (Weber, 1984, citado en Rosales, 2015; p.87). En esta concepción, Rosales (2015) identifica que existe una relación social desigual; una imposición probable de una voluntad sobre otra que se da más allá de la voluntad de quien tiene que obedecerla; y que el fundamento que está en la base de esta probabilidad de imposición es la desigualdad en cuanto a la posesión de uno o más recursos (económicos, culturales, de prestigio social, de punición, etc.), y cuanto mayor sea el desequilibrio en la posesión de los recursos, más probable será la imposición de una voluntad sobre la otra. (Weber, 1984, citado en Rosales, 2015, p.87)

Considerando los aportes de Foucault desde una concepción relacional del poder y, su cuestionamiento a la representación jurídico-estatal del mismo, recuperamos su definición de poder:

“La multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que forman cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales”. (Foucault, 1994, p.112-113, citado en Rosales, 2015, p.88).

De este modo Foucault retoma el carácter relacional del poder enunciada por Weber, marcando su carácter desigual y enfatiza su dimensión microfísica; enuncia una dinámica en la que las voluntades se dominan y resisten mutuamente a través de sucesivos juegos estratégicos que -con el paso del tiempo y la imposición de unos sobre otros- devienen en ley, institución o estructura política. El autor advierte que no hay que considerar al poder por fuera de otras relaciones sociales, pues es inmanente a cada una de ellas. El poder no se ejerce -necesariamente- desde un arriba superestructural y, no se lo puede entender en término de oposiciones binarias. El poder implica relaciones intencionales e implica, necesariamente, resistencia.

Frente a la idea de que todo el tejido social se encuentra atravesado por relaciones de poder y frente a la especificidad de la relación asimétrica que implica la autoridad, Foucault, no asimila poder a represión, y diferencia entre relaciones de poder y estados de dominación.

Así, las relaciones de poder son móviles, reversibles, inestables, y sólo puede existir en la medida en que los sujetos son libres. Si la relación está signada por el ejercicio ilimitado de la violencia, existiría un estado de dominación.

Al no poder plantearse una práctica social por fuera de las relaciones de poder, Foucault (1994) considera que, para evitar estados de dominación, sería necesario procurarse “las reglas de derecho, las técnicas de gestión y también la moral, el ethos, la práctica de sí, que permitirían jugar, en estos juegos de poder con un mínimo posible de dominación” (Foucault, 1994, p.138, citado en Rosales, 2015, p.90).

En este sentido cobra relevancia el planteamiento de Rosales (2015) que identifica algunas claves para pensar cierta especificidad para las relaciones de autoridad que sugiere el planteo de Foucault: Relaciones de poder sujetadas a reglas de derecho, legalidades voluntariamente aceptadas mediante las cuales se establecen promociones y prohibiciones; institución de un ethos común donde sea posible jugar un mismo juego en condiciones de asimetría circunstancial, móvil y no cristalizada. (Rosales, 2015, p.90)

En función de la noción de relaciones pedagógicas y de la noción de poder ya abordadas, a continuación, plantearemos las nociones de Autoridad y Autoridad Pedagógica para aproximarnos a la categoría conceptual de Relaciones Pedagógicas de Autoridad.

b. Autoridad:

Para aproximarnos a la noción de Autoridad, es necesario considerar que la autoridad implica, desde el origen de la constitución del sujeto, al otro y los lazos con lo otro.

El devenir sujeto, está siempre mediado por la intervención de otros quienes, a cambio de otorgar seguridad, satisfacción y protección, resultan reconocidos como autoridad (Pierella, 2009). En este sentido, el concepto de autoridad hace alusión a un tipo particular de relación social caracterizada por la asimetría en las posiciones de quienes se relacionan a través de este vínculo.

En el análisis de las significaciones que promueve y los sentidos que asume el concepto de Autoridad, apelamos a la etimología del término, que revela la integración de dos raíces complementarias: una deriva del latín, *auctor*, y refiere a quien causa o hace crecer, por lo tanto, fundador, autor; y la otra, proviene del francés antiguo, *augere*, que significa incrementar. Ambas significaciones denotan la idea de una fuerza o poder externo que provoca o genera crecimiento y cambio.

Entendiendo Autoridad en estos términos, podemos precisar que la misma es activa, se da necesariamente en una relación, en movimiento, y es necesario que al menos se encuentren dos sujetos para que ella exista, y que entre ambos sujetos haya consentimiento sin que uno desobedezca al otro.

En este sentido, Kójeve (2005) resulta esclarecedor cuando advierte que: “Sólo hay autoridad allí donde hay movimiento, cambio, acción...Pertenece a quien hace cambiar y no a quien experimenta el cambio: la autoridad es en lo esencial, activa y no pasiva...El soporte real de cualquier autoridad es necesariamente un agente, en el sentido propio y fuerte del término, es decir, un agente al que se le considera como libre y consciente...” (Kójeve, 2005, p.35, citado en Abrate, 2014, p.5)

Desde este punto de vista, la autoridad nos remite a cualidades que no son de conservación, sino de transformación, que habilitan o promueven el cambio. Pero, en función de ese dinamismo, que caracteriza a la autoridad y teniendo en cuenta su carácter relacional, intersubjetivo, cabe mencionar que la autoridad es frágil ya que los motivos por los cuales se obedece o se reconoce su legitimidad pueden tambalear o desaparecer. Por ello, la autoridad implica, para quien la ejerce, el riesgo de perderla

Por ello, es que cabe preguntarse, cómo o por qué razones ese agente libre y consciente, decide someterse al ejercicio de una autoridad. Para respondernos apelamos a Weber, quien define *Autoridad* como el poder aceptado como legítimo por parte de quienes han de obedecer. Los sujetos deciden acatar conscientemente un régimen de dominación o autoridad sin que medie el uso de la fuerza (uso del que no se prescinde). La noción weberiana, explicita una particularidad de las relaciones de autoridad, como lo es, la obediencia:

[...] la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos (o para toda clase de mandatos). No es, por tanto, toda especie de probabilidad de ejercer poder o influjo sobre otros hombres [...]. Un determinado mínimo de voluntad de obediencia, o sea de interés (externo o interno) en obedecer es esencial en toda relación auténtica de autoridad (Weber, 1984: p.170 citado en Rosales, 2015, p.90).

Aquí Weber plantea la voluntad de obediencia ante la autoridad, como una sujeción de manera voluntaria y consciente a un mandato, sin que medie el uso de la fuerza o la coacción violenta. Luego, dirá que esa obediencia es voluntaria porque “hay creencia en la

legitimidad de quienes mandan, la autoridad procura despertar y fomentar la creencia en su legitimidad” (Weber, 1984, p.170, citado en Rosales, 2015, p.91).

Rosales (2015) advierte que Weber -a diferencia de Foucault- piensa el poder y la autoridad en términos institucionales, acentuando un régimen mediante el cual se ejerce el poder y se instaura una legitimación. Para él las relaciones de autoridad y poder se ejercen desde arriba hacia abajo, desde la super-estructura estatal hacia la base social. En este sentido, la legitimidad que hace obedecer no surge de una interacción personal o desde un análisis subjetivo de lo que implica un mandato particular para el individuo en cuestión, sino que:

...obediencia significa que la acción del que obedece transcurre como si el contenido del mandato se hubiera convertido, por sí mismo, en máxima de su conducta; y eso únicamente en mérito de la relación formal de obediencia, sin tener en cuenta la propia opinión sobre el valor o desvalor del mandato como tal. (Weber, 1984, p.172, citado en Rosales, 2015, p.91).

De las fuentes de legitimidad postuladas por Weber (1984), (tradicional, carismática y racional-legal) y vigentes en el orden moderno, la que domina es la legitimidad racional-legal basada en la validez de la norma, y materializada en el aparato burocrático de los estados nacionales. De allí que Rosales (2015) advierte que el consentimiento a la autoridad se otorga a partir de la fuerza instituida e instituyente de un lazo social que es asumido, en virtud de su propia fuerza, cómo máxima de conducta.

En este sentido el acatamiento voluntario de la autoridad es entendido como una obediencia que se impone sobre la voluntad, por su propia fuerza o prestigio, legitimándose sin que medie la violencia para lograrlo. Por ello, el autor advierte que sería redundante considerar la “autoridad legítima”, pues si no existiera el reconocimiento por parte de quien obedece, la relación de autoridad no existiría y se transformaría en mero ejercicio de poder.

En este sentido, es interesante la distinción entre la noción de poder y la de autoridad a partir del derecho que se pone en juego en la relación, considerando que no existe autoridad si no se le concede a alguien el derecho de ser reconocido, derecho que legitima a la autoridad y reconocimiento que dignifica la experiencia de quien autoriza. Pierella (2014) aclara que el reconocimiento basado en la creencia en que otra persona o norma merecen ser respetados atemperaría el carácter autoritario de toda relación jerárquica o de

toda imposición, pues la intervención de la fuerza para influir sobre otros implica la ausencia de autoridad. Así, podemos decir que el derecho se puede configurar como parte de la noción de autoridad, vinculado al reconocimiento y al respeto que se despliegan hacia las personas en relación, que promueve/genera la autorización.

Finalmente, sin ánimo de establecer una separación taxativa entre relaciones de poder y relaciones de autoridad, el autor plantea que, en la dinámica concreta de los escenarios sociales donde transcurre nuestra cotidianeidad, se ejerce poder cuando la imposición deviene del uso de una fuerza coactiva real o virtual. Mientras que se ejerce autoridad, cuando la obediencia está sujeta a mediaciones culturales que hacen posible el reconocimiento de la posición de mando como legítima. De acuerdo con esta distinción, en el primer caso podemos decir que la asimetría se manifiesta como jerárquica, donde uno de los sujetos interactúa desde la dominación hacia el otro que se posiciona en la subordinación y en el segundo caso, entre los sujetos media un reconocimiento que legitima la obediencia.

En tal sentido, consideramos que, en los escenarios sociales, como lo son las instituciones educativas, las relaciones de poder y autoridad aparecen mutuamente imbricadas. Así, la fina línea que separa ambas condiciones tiene que ver con la existencia de ese reconocimiento que legitima.

Por ello, Postic (1996) advierte que, si la relación pedagógica es naturalmente asimétrica, genera poder y un riesgo sería que el/la docente crea que esta condición le es propia cuando es la institución la que se la otorga. Agrega que lo que justifica la relación es el conocimiento que se pone en juego entre docente y estudiante, pero el/la docente necesita la legitimación de ese lugar asimétrico, necesita que el/la estudiante le reconozca ese saber para construir autoridad.

Esteve (2010) identifica el autoritarismo con el ejercicio del poder, y lo diferencia de la autoridad, como dos estilos de educar que se excluyen mutuamente, y que implican estilos de relación muy diferentes entre adultos/as docentes y sus estudiantes.

En función de las nociones de relaciones pedagógicas, de poder y de autoridad, ya mencionadas, a continuación, plantearemos la noción de Autoridad Pedagógica para aproximarnos a la categoría conceptual de Relaciones Pedagógicas de Autoridad.

Desde una mirada relacional, venimos considerando que la autoridad no es una cualidad que se posee, sino que acontece en el espacio del “entre”, se da en una relación, en un vínculo de dependencia, no como subordinación, sino en términos de interdependencia, como filiación e intercambio. En este sentido, Rosales (2013) apela a Milagros Rivera (1999) quien afirma que la autoridad es una cualidad de las relaciones, donde se materializa. La autora señala que la autoridad no es de nadie, sino que pueden sostenerse relaciones de autoridad, mientras haya alguien que la reconozca. También, advierte que la autoridad se puede perder, y volver a recuperar en la misma o en otra relación. Considerando la diferencia entre poder y autoridad antes señalada, Rosales se interpela en torno a la implicancia de obedecer por miedo a la sanción o por reconocimiento de autoridad, y revela un indicio de autoridad pedagógica que da Foucault, en términos de una relación asimétrica legitimada y sujeta a ciertas reglas o mediaciones, en la que alguien que sabe más sobre algo intenta transmitir ese saber, hacer o ser a otro u otra. En este sentido, considera el reconocimiento foucaultiano de la presencia del poder en la relación de enseñanza, y al mismo tiempo, la advertencia de evitar los posibles efectos de dominación que produzca un autoritarismo arbitrario.

Podemos advertir que la especificidad de la autoridad pedagógica se vincula a las razones singulares por las cuales se obedece y la cualidad propia del vínculo educativo de ser transitorio, cuya función es del orden de lo tutorial respecto del/de la estudiante al promover su futura autonomía.

Finalmente, Rosales (2013) plantea algunos aspectos fundamentales para caracterizar analíticamente la Autoridad Pedagógica, desde una mirada relacional que devela la complejidad de esta categoría teórica, y en este sentido puntualiza:

“(a) La AP es un *vínculo o relación social de carácter asimétrico* entre dos o más sujetos, (b) donde existe una *posición autorizante o de obediencia voluntaria*, que en el caso de la autoridad pedagógica está dada por el alumno/a (c) y una *posición autorizada o de mando en ese vínculo*, el docente o profesor/a; (d) enmarcadas en un conjunto de *razones de obediencia o motivos de reconocimiento* que legitiman el vínculo. La legitimación tradicional de la autoridad pedagógica tuvo que ver con el *conocimiento* que poseía el docente y lo que este implicaba en términos de promesa de progreso social, económico y político. (e) Por otra parte también hay un conjunto de mediaciones culturales que sujetan, enmarcan y contribuyen a legitimar el vínculo, en este caso las propias de la

institucionalidad escolar sustentada en la legitimidad simbólica y el respaldo económico del Estado.(f) Finalmente la autoridad implica una *estructura de temporalidad específica* que funciona como condición de posibilidad del vínculo, en el caso de la autoridad pedagógica moderna esta estructura implicaba la idea de un pasado o una tradición que el docente transmitía y que se proyectaba en la promesa de un futuro de ascenso social”. (Rosales, 2013: p.136)

Como ya adelantáramos, varios/as autores/as coinciden en afirmar que, debido a un conjunto de cambios económicos, políticos y sociales, en la actualidad asistimos a una crisis o desdibujamiento de los supuestos que sustentaban la autoridad pedagógica moderna o tradicional. Por un lado, desde un punto de vista político, el Estado vive una crisis simbólica y material, en este sentido no constituye un respaldo de la legitimidad escolar y docente. Desde lo social, el paso por la escuela ya no constituye una garantía de inserción laboral y de progreso económico. Por otra parte, desde lo cultural, asistimos a un descrédito de “la tradición” entendiéndose como conjunto de saberes y prácticas a ser transmitidas. En este contexto la institucionalidad escolar también se encuentra sujeta a fuertes procesos de desinstitucionalización, lo cual, entre otros aspectos, contribuye al resquebrajamiento de los motivos de legitimidad y obediencia a la autoridad docente.

A partir de haber delimitado las nociones de poder, autoridad y autoridad pedagógica, como aspectos que intervienen en las relaciones pedagógicas, a continuación, nos adentraremos en la configuración de las Relaciones Pedagógicas de Autoridad.

c. Relaciones Pedagógicas de Autoridad:

Para definir el constructo Relaciones Pedagógicas de Autoridad, plantearemos algunas dimensiones constitutivas que nos posibilitan comprender la complejidad de las mismas: Reconocimiento, respeto y obediencia; responsabilidad, cuidado y afectación; habilitación, confianza y acompañamiento.

Reconocimiento, respeto y obediencia:

En el caso de la autoridad pedagógica, Davini (2008) sitúa la asimetría centrada en la posesión y transmisión de un saber por parte de quien enseña, dice la autora: “Esto implica una situación asimétrica: unos saben algo y otros necesitan aprenderlo. Quienes enseñan tienen, así, un papel de autoridad”. “[...] su autoridad puede ser formal o impuesta, o puede construirse como legítima por el reconocimiento de su capacidad, competencia y

saber, o por la valoración que le asignan quienes aprendan. Sin duda, la última alternativa es mucho más relevante”. (Davini, 2008, p. 27) La autora sostiene que el vínculo centrado en la autoridad se configura a partir de una legitimidad formal o bien, de una legitimidad otorgada por quien le autoriza, desde un reconocimiento al saber que posee o de su capacidad de ofrecerlo. La legitimidad basada en el reconocimiento que los y las estudiantes conceden a su docente configura un signo de autoridad.

Por ello, para que haya autorización o asignación de autoridad, es necesario que exista el reconocimiento de un/a otro/a que posee un saber que alguien necesita. En este sentido, para Diker (2008) la autoridad, supone una atribución de reconocimiento mediado por el respeto¹⁸ entre estudiantes y docentes, lo que garantiza el trato desde la reciprocidad. Este reconocimiento mutuo desde el respeto implica reconocerse entre sí como sujetos de enunciación, y posibilita la autorización por parte de las y los estudiantes a su docente, pero a la vez el/la docente les reconoce como sujetos con capacidades para aprender. Pues como advierte Honnet (2011), la interacción refleja el reconocimiento otorgado, y se expresa por medio de gestos positivos que expresan su valía, la aprobación de las personas. En este sentido, al otorgar reconocimiento a la persona, la incita a responder de modo acorde, es decir, asume un carácter performativo, pues modela el tipo de reconocimiento, esto afecta al modo en que los y las estudiantes configuran sus experiencias escolares.

Van Manen (1998) se refiere al reconocimiento como una condición necesaria para la construcción de la relación educativa, en términos de “amor pedagógico”, que remite a la aceptación de lo que hace único y singular a cada sujeto, aceptarlo/a tal cómo es y, en sus potencialidades, lo cual nos remite a un reconocimiento que implica respeto.

Por eso, Pierella (2014) advierte que la autoridad sería generadora de una relación de obediencia diferente tanto de la coerción impuesta como de la persuasión igualitaria, y en el caso en que dicha autoridad tuviera que ser sugerida, dejaría de ser autoridad; lo cual nos permitiría diferenciar la condición de coerción propia del poder. En este sentido, la relación de autoridad se caracteriza porque la figura que ocupa el lugar de autoridad es reconocida por alguien que le otorga su legitimidad y por ello, es que obedece.

¹⁸ Sennet, (2003) cuando alude al respeto, refiere al reconocimiento del otro, considera que respetar al otro implica verlo como un ser humano integral cuya presencia importa

Responsabilidad, cuidado y afectación:

Adherimos a Carina Rattero (2016) al considerar que la relación pedagógica es fundamentalmente un vínculo político, pues atañe al cuidado colectivo y la transmisión cultural, lo que implica pensar lo adulto como función social que hospeda y recibe a quienes recién llegan.

En este sentido, la *responsabilidad*, entendida como dar respuesta, responder por la otra o el otro como garantía de sus capacidades, implica la dimensión ética y política del trabajo docente, que remite a preguntarse ¿para qué educó, en nombre de quién, con qué derecho? aludiendo a la función de orientar, establecer límites, pero también, acompañar y habilitar para transformar.

Así, el/la docente es quien pone en juego la responsabilidad, pues se responsabiliza por la transmisión educativa, movilizándolo el interés del sujeto para apropiarse de los saberes culturales. La responsabilidad implica sostener el acto educativo, es decir posibilitar el lugar de encuentro entre estudiantes y el contenido.

Desde esta perspectiva, el o la adulto/a como figura de autoridad, representa a quien se hace responsable por el otro/la otra, pues la responsabilidad docente, implica responder por los y las estudiantes como garantía de sus capacidades. En este sentido, el/la docente sostiene, apoya o protege el desarrollo de procesos subjetivación, habilita y sostiene el espacio común entre generaciones mediante un acto de recibimiento con hospitalidad y de cuidado por la otra, el otro, o en términos de Skliar, para entablar una conversación sobre el mundo, para enseñar al sujeto, algo que no forma parte de su mundo.

Cristina Davini (2008) desde el plano pedagógico-didáctico, advierte que la búsqueda del diálogo y la construcción compartida de alternativas de enseñanza no elimina la saludable (y necesaria) asimetría del acto de enseñar; alguien que sabe y tiene una experiencia, y ayuda a otros a saber y a experimentar. Pues, aunque quien enseña también aprende, no deja de tener la responsabilidad de conducir este proceso. Distante de toda propuesta autoritaria, la autoridad pedagógica no implica la sumisión de quienes aprenden ni busca instalar la asimetría eterna, sino que busca promover mayor conocimiento y ampliación de conciencia para la progresiva autonomía e independencia de los alumnos. Cualquiera sea la edad o etapa evolutiva de quienes aprenden, el desarrollo sistemático de la reflexión y la asimilación de nuevos saberes apunta a constituirlos en sujetos autónomos. (Davini, 2008)

Desde esta perspectiva, la autoridad implica la responsabilidad y el cuidado del otro/de la otra en una relación asimétrica de alteridad. Bárcena y Mélich (2000) afirman que la educación se asienta en una genuina preocupación por acoger y proteger lo más singular que hay en cualquiera, reconocimiento ético y acogimiento de la otredad que caracteriza la acción educativa como relación de alteridad, relación con el otro, con la palabra que viene de fuera, que me demanda una responsabilidad más allá de todo pacto y contrato (Bárcena y Mélich, 2000) la educación será una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado y desde esta respuesta originaria al otro, implica la heteronomía que funda la autonomía del sujeto; así, la relación educativa se hace constitutivamente ética como responsabilidad y hospitalidad.

En este sentido, la responsabilidad pedagógica existe en la asimetría del acto de educar e implica hospitalidad y cuidado por parte del/de la docente ante la necesidad de sus estudiantes. Por ello, Max Van Manen (1998) considera a la responsabilidad, como una inclinación pedagógica, un “sentirse reclamado” que alude a una disposición o recepción pedagógica de parte del/de la docente cuando afirma que:

“El adulto que es sensible a la vulnerabilidad o la necesidad del niño, pues la verdadera autoridad en este encuentro está en el niño y no en el adulto. Podríamos decir que la presencia del niño se convierte para el adulto en la experiencia de enfrentarse con una exigencia de su receptividad pedagógica. Por consiguiente, en varios sentidos la autoridad pedagógica la concede el niño, y se produce un encuentro que el adulto experimenta a través de la responsabilidad que tiene ante el niño”. (Van Manen, 1998, p. 84)

El autor alude al amor pedagógico que supone un encuentro entre dos personas, en el cual una se preocupa y responsabiliza por el bienestar y desarrollo de la otra persona, quien deberá reconocerla como cuidador/a para completar la relación, que es de *cuidado*.

En efecto, Myrian Southwell (s/f) considera que el cuidado del otro tiene que combinar, como todo acto educativo, el amor y la justicia. El amor tiene que ver con la dinámica del dar, del preocuparse por el bienestar del otro sin esperar nada a cambio, es un amor más impersonal, amor al mundo y amor a los niños, como decía la filósofa Hannah Arendt; mientras que, la justicia, a su vez, se vincula a una dinámica del distribuir, de pensar en el reparto, de la reparación y de la igualdad de los seres humanos. Es aquí donde el amor o cuidado pedagógico adquiere relevancia en cuanto a que en la transmisión educativa el/la

docente se responsabiliza por el cuidado de su estudiante, al mismo tiempo que le ofrece un saber a ser apropiado, garantizando su derecho a educarse.

Así, enseñar y aprender son experiencias intersubjetivas. En este sentido, Bárcena (2012) advierte que el o la docente al transmitir contenidos disciplinares, transmite su propia relación con el saber, y con ello, sus propios pensamientos, afirmaciones y preguntas, desde un espacio de alteridad que define la relación entre docente y discípula/o, un espacio donde el aprendizaje es acogido hospitalariamente por quien enseña.

Podemos advertir la importancia de la mediación docente desde el cuidado, en la relación que las y los estudiantes establecen con el saber formativo, ya que el modo en que se transmite el conocimiento influye en el pensamiento, en el modo de apropiarse del contenido al analizar o interpretar los múltiples fenómenos abordados por cada disciplina.

Así, el saber formativo se concreta en el espacio del aula y se trama con las relaciones pedagógicas. En términos de Edward (1995) los conocimientos escolares o académicos, adquieren existencia social concreta, a través de mediaciones. Son un recorte y ordenamiento particular de la realidad, fruto de mediaciones institucionales, y cada docente presenta el contenido de un modo singular, mediante una determinada lógica de interacción. Por ello, la autora afirma que el contenido depende de la forma en la cual es presentado, pues, en su existencia material, el conocimiento que se transmite mediante la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en su presentación, y tiene significados que se incorporan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido.

En este sentido, la responsabilidad de transmitir el contenido forma parte de la mediación docente. La responsabilidad para Simmons y Maschelein (2014) reside en causar el interés en torno a la cultura, y representa el testimonio del deseo del/de la docente puesto en juego. Esto es que el contenido, como acervo cultural a ser apropiado por el/la estudiante, debe ser valioso y considerado como tal por el/la docente quien es responsable de transmitirlo, para que sea valorado por el/la estudiante; de lo contrario, la transmisión educativa sin interés por el contenido no sucederá.

El/la docente promueve la construcción del vínculo educativo de sus estudiantes con el conocimiento, pone en juego la confianza en que harán buen uso de ese legado, enriqueciendo la herencia, desde la responsabilidad de crear las condiciones del trabajo educativo y de atender y movilizar los intereses particulares del sujeto y abocarlos a ofertas

socialmente valiosas. Pues, se trata de causar el interés y al mismo tiempo, otorgarles responsabilidad sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Como diría Nuñez (2003), el sujeto de la educación se constituye al considerárselo como sujeto responsable (de manera acorde a su edad y situación) de los efectos sociales de sus decisiones particulares. La autora advierte que, si el/la docente no otorga responsabilidad al sujeto, no es posible que éste se constituya en sujeto de la educación, para que devenga alumno/a. Es así como, el interés del sujeto tiene que ver tanto con el modo de plantear la actividad del/de la educador/a y el tipo de contenido que ofrece como con la posición del sujeto ante el trabajo que exige educar.

Respecto al interés que causa el/la docente, Recalcati (2016) refiere a la erótica de la enseñanza, que se sustenta sobre el amor por el saber, e implica amor por una carencia que nos atrae y causa el deseo de conocer. La *afectación*, el afectar o tocar a otro, para transformarlo. Esto significa que el saber es lo que da lugar a una transformación del sujeto de la que proviene el deseo de conocer como condición de todo posible saber.

Desde esta perspectiva el ejercicio de la autoridad pedagógica desde la responsabilidad, el cuidado y la afectación implica una heteronomía inicial del/de la docente respecto a sus estudiantes, que deriva en una autonomía progresiva de los y las estudiantes, ofreciendo los saberes y habilitando sus capacidades para el aprendizaje.

Habilitación, confianza y acompañamiento:

Tal como ya planteamos, para generar responsabilidad y que se produzca la autonomía de los y las estudiantes, es necesario causar el interés, pero también es necesario que se sientan habilitados/as a conocer.

Richard Sennett (1980) advierte que: “La necesidad de la autoridad es básica. Los niños necesitan autoridades que los guíen, les den seguridad y confianza. Los adultos realizan una parte esencial de sí mismos al ser autoridades; es una forma de expresar su atención a los otros” (Sennett, 1980, p.23). El autor destaca que el objetivo de la autoridad es la guía y la confianza que necesitan los sujetos de los adultos y las adultas.

En este sentido, hay en juego una valoración habilitante que Max Van Manen considera como esperanza pedagógica, y la entiende como la confianza en el otro y en lo que puede llegar a ser (Ayala, 2011), lo que habilita la posibilidad de educarse, o, en otras palabras, incentiva a que ponga en acto su condición de educabilidad.

Phillippe Merieu (2001) sostiene que, el principio de educabilidad,¹⁹ consiste en suponerle al otro, en este caso el/ la estudiante, que puede conseguir lo que se propone, y que es el/la docente es quien tiene el poder para contribuir a que se lo consiga. La educabilidad es la fuente de todo conocimiento pedagógico. Según Merieu, no es el dispositivo la causa del logro o el fracaso escolar, sino más bien es la disposición hacia el otro, sus aprendizajes y sus dificultades, en tanto que la relación docente-estudiante anuncia ya una aproximación fenomenológica.

Considerando que la habilitación implica la autorización al acceso al conocimiento que se propone desde las prácticas de enseñanza, Jaques Ránciere identifica la autorización al saber con la figura del maestro ignorante, dado que se trata de un/a docente que no sustenta su autoridad en el saber para su transmisión, sino en el ofrecimiento de un sostén para que el/la estudiante aprenda, que planteamos en términos de *acompañamiento*.

En este sentido, Beatriz Greco (2011) afirma que hay una igualdad en la relación pedagógica que alberga una asimetría necesaria, constitutiva, productora de lugar para el otro. Igualdad y diferencia en cuanto a la posición, pues el/la docente desde la autoridad hace diferencia, conduce, habilita. La autora se remite al maestro Jacotot quien les demostró a sus estudiantes su capacidad de aprender por sí mismos, convocándoles a usar su propia inteligencia, desde una posición que implica interrumpir el orden explicador del docente. Por ello, se trata de una autoridad que no se sustenta en el saber (en una inteligencia superior que explica a otras) sino en una relación de voluntad a voluntad (una voluntad que conmueve a otras) en el deseo de enseñar a otros que crea deseo en ellos/as, como intencionalidad de la transmisión. Así, Ph. Ranciére propone partir de la igualdad de las inteligencias y proclama la emancipación intelectual erigiéndose el docente como emancipador.

En este sentido, para Carina Rattero (2011) enseñar parte de la igualdad como condición de humanidad, y la suposición en la que se basa el acto educativo, en tanto que el otro es alguien capaz de leer, pensar por sí mismo, entender. La autoridad docente se basa en posibilitar el acceso al conocimiento, no se sostiene en el saber que se ofrece sino en el

¹⁹ La educabilidad no es deducible de ningún conocimiento previo sobre las personas, puesto que está precisamente en la fuente de todo conocimiento sobre las personas. Es un campo en el que el derecho condiciona irremediabilmente el hecho...” (Merieu, p.38)

reconocimiento de las capacidades de los y las estudiantes, deposita su confianza en ellos/as y les convoca al aprendizaje.

En coherencia, Laurence Cornu (2012) advierte que la transmisión no puede prejuzgar acerca de lo otro, sino permitir el relevo; en la confianza que se deposita en el sujeto se renuncia a actuar en lugar de él, con lo cual se apuesta a la libertad (...) La transmisión se hace invitación a tomar lugar, implica hospitalidad, como cuestión de acogida, que refiere a los pasajes simbólicos de sucesión y cambio de los nuevos, y como cuestión de lugar, tiempo y espacio común, espacio “entre”, y en esto consiste la función pedagógica. Apelamos a la dimensión habilitante de la que habla Sandra Carli (2006) cuando sostiene que el dilema de la transmisión educativa es abrir alternativas a los otros, al abrir un arco de posibilidades, desplegar las formas posibles de pensamiento, conocimiento y acción simbólica que hagan posibles cambios futuros.

La mediación centrada en el acompañamiento es una tarea vinculada fuertemente al cuidado del otro/de la otra, como algo del orden del resguardo, desde la hospitalidad, al promover un espacio y tiempo compartido para el encuentro educativo. Podemos advertir la relevancia que adquiere el acompañamiento que brindan la/os docentes desde la enseñanza para incluir a las/los jóvenes a la cultura universitaria y para convocarles al aprendizaje del bagaje cultural al que tienen derecho.

d. Los saberes formativos en la relación pedagógica:

Los saberes formativos, materializados en el contenido disciplinar, constituyen una de las partes esenciales de la relación pedagógica, pues es el componente en torno al cual se reúnen los sujetos desde los procesos de enseñanza y aprendizaje: un sujeto que posee el saber y el otro que lo busca.

Respecto a la relación del sujeto con el saber, Bernard Charlot (2006) afirma que el saber es producido por el sujeto confrontado a otros sujetos, considerándolo como una forma de relación con los otros, con el mundo y consigo mismo. El autor analiza tres dimensiones de la relación con el saber: *epistémica*, *identitaria* y *social*. En el primer caso, plantea tres formas de relación epistémica. a) aprender es una actividad de apropiación de un saber que no se posee, pero cuya existencia se asienta en objetos, lugares, personas. Implica pasar de la no posesión a la posesión, de la identificación de un saber virtual a su apropiación real. b) aprender puede ser también, dominar una actividad o utilizar un objeto de forma pertinente, es pasar del no dominio al dominio de una actividad, que se inscribe en el

cuerpo como lugar de apropiación del mundo. Se produce la imbricación del yo en la situación. c) Aprender también puede ser entrar en un dispositivo relacional, apropiarse de una forma intersubjetiva. Se trata de dominar una relación (consigo mismo y con los otros). En tanto distanciamiento-regulación, el sujeto afectivo y relacional, definido por sentimientos y emociones en situación y en acto. b) relación identitaria: por cuanto aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, sus expectativas, su concepción de la vida, sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y a aquella que quiere dar a los otros. Además, toda relación con el saber es también relación consigo mismo, a través del aprender, está siempre en juego la construcción de sí y su eco reflexivo, la imagen de sí. Toda relación con el saber es igualmente relación con el otro; el otro que está físicamente presente pero también el otro virtual que cada uno lleva como interlocutor cuya mirada contribuye a regular la relación. Toda relación con el saber contiene una dimensión relacional, que es parte integrante de su dimensión identitaria. La relación con el mundo depende de la relación con el otro y de la relación consigo mismo. Se imbrican cuestiones a la vez epistémicas e identitarias. c) relación social: Esta dimensión no se agrega a las dimensiones epistémicas e identitarias, sino que contribuye a darles forma particular, es decir las atraviesa. Así, refiere al aprender como modo de apropiación del mundo.

Aludimos a saberes formativos, desde la idea de formación que implica salir constantemente de uno mismo o trascenderse a sí mismo: ir más allá de sí y del propio mundo vital por medio de la práctica y del estudio. Es un movimiento extrovertido, el paso que sigue a una crisis de identidad (Sloterdijk, 2011). Aquí, el yo no se añade al conocimiento previamente adquirido, y eso es así precisamente porque el yo está en proceso de formación. El yo del estudiante queda así suspendido, escindido: es un yo puesto entre paréntesis, o profano, y un yo que puede ser formado, es decir, al que se le puede imprimir una forma o una configuración específica (Sloterdijk, 2011. p.48)

Un saber que no es externo al sujeto, sino que lo atraviesa, siguiendo a José Contreras y María Zambrano (2000) implica “formas actuantes de conocimiento”, es decir, formas de conocer que orientan en el vivir, que proporcionan una inspiración, de tal manera que son percibidas como formas vivas de saber de alguien y que conectan de un modo personal con quien las recibe. Esta noción de Zambrano revela que la mediación es necesaria para el aprendizaje, y que no se trata sólo de una mediación externa, sino que también es interna,

advirtiéndolo que la formación debe ofrecer la oportunidad para que el grupo de estudiantes realice sus propias mediaciones.

En sintonía, Phillippe Merieu (2001) entiende que la educación se centra en la relación del sujeto con el mundo, sostiene que la función de la educación es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los saberes de la cultura humana y elabore respuestas propias. Así, la finalidad de la empresa educativa es acompañar al recién llegado e introducirlo en el conocimiento del mundo, sin moldearlo, ayudándolo, pero sin pretender fabricarlo; y plantea que la función de la educación es permitirle al sujeto construirse a sí mismo como sujeto en el mundo, heredero de una historia en la que sepa que está en juego, capaz de comprender el presente e inventar el futuro (Merieu, 1998). El autor refiere al acompañamiento necesario que ofrece un/a docente a su estudiante para relacionarse con los saberes formativos habilitándolo/a para que logre sus propios aprendizajes.

En este sentido, Nieves Blanco (2010) refiere a una matriz relacional del saber, que propicia el/la docente al “buscar el saber encarnado, dar valor a la experiencia vivida, al conocimiento que mantiene el vínculo con la experiencia, con lo concreto, que nos habla al corazón y a la cabeza. Este proceso para la autora se produce “en un triple plano: a) en el lugar de la creación del conocimiento, buscando el vínculo con el contexto en el que fue creado y con las personas que lo mantienen vivo; b) en la transmisión, buscando crear relaciones de autoridad, tanto entre quien enseña y el conocimiento que enseña, como entre la maestra o el maestro y sus estudiantes; c) en la relación de cada estudiante con el conocimiento, propiciando encontrar el vínculo con su propia experiencia. (Blanco,2010).

La transmisión se asienta en un vínculo entre sujetos y entre generaciones mediante el traspaso de saberes que habilitan la transformación de quienes reciben ese legado. Pero, este traspaso de saberes no se puede realizar sin la intervención activa de los sujetos educativos. Nieves Blanco (2006) afirma que la posibilidad de que la cultura alimente la vida de las y los estudiantes no reside en la cultura misma sino en la mediación que la o el docente propone y en la relación que se establece. Por ello, sostiene que educar es estar en relación y deseirla. Desde esta perspectiva, consideramos que la mediación docente promueve un encuentro del sujeto estudiante con el mundo, para abrirle un lugar nuevo, a través de los saberes formativos.

Así, Nieves Blanco (2011) plantea la noción de *relaciones pedagógicas de autoridad*, entendiendo que las mismas se expresan en las acciones que la figura adulta favorece desde la práctica docente. Refiere a posicionamientos propios de profesoras y profesores, que asumen y favorecen la diversidad y singularidad del grupo áulico; buscan el encuentro personal, el contacto directo, el espacio para la palabra y la comunicación; partir de, y valorar, la experiencia, el conocimiento vivo que cada cual tiene; abrir conflictos, mostrarlos cuando existen; decir la verdad sin dañar su autoestima, para apoyar, crear, entender.

Entendemos que, en las relaciones pedagógicas de autoridad, el/la docente asume un posicionamiento, no desde el poder sino ejerciendo la Autoridad Pedagógica, que implica tomar la responsabilidad y el cuidado de sus estudiantes y por el saber formativo, a través de la mediación que acompaña y habilita.

Consideramos que la relación pedagógica de autoridad se establece en términos de conversación, se configura en la experiencia del encuentro de subjetividades y saberes, porque los sujetos se encuentran para compartir y construir saberes, y en ese encuentro, si se produce algo del orden de la experiencia, ambos sujetos quedan afectados. Implica promover un encuentro a fin de mostrar algo para verlo juntos, creando una atmósfera de igualdad (de orden ontológico) entre docente y estudiantes, para dialogar. El/la docente desde la asimetría, asume una función de orientación para provocar el aprendizaje de los/as estudiantes, introducirlos/as en otros lenguajes y códigos, y brindarles herramientas para analizar el mundo y transformar la realidad.

Para María Zambrano, la tarea mediadora del maestro debe «enseñar a mirar» el mundo, a interpretarlo, conformando un proceso en el que el/la estudiante participa activamente. Por eso, el/la docente, no transmite «doctrina» sino que insinúa, enseña aludiendo, indicando algo, no diciéndolo todo; inicia a alguien en un camino que ha de recorrer en primera persona, es una guía, un acompañar. Al respecto Nieves Blanco (2002) afirma que podemos instruir, pero no necesariamente enseñar, en cuyo caso advierte que es difícil que los estudiantes aprendan, ya que no se puede aprender ni enseñar fuera de la relación de autoridad (Piussi, 2001). Creemos que el modo en que las y los docentes disponen las mediaciones en el seno de las relaciones pedagógicas, crean las condiciones de posibilidad para promover las relaciones de sus estudiantes con el saber formativo. Así, el/la docente posibilita la creación de los espacios adecuados para la construcción de una relación de

sentido con el saber, vinculado con la historia que cada uno trae (Blanco, 2006). Consideramos que las relaciones pedagógicas basadas en el poder son susceptibles de desarrollarse bajo condiciones educativas que Cristina Davini (2008) denomina (...) enseñanza como instrucción, en la cual el/la docente tiene un papel central y se posiciona como transmisor/a de un contenido o modelizador/a de una práctica, y los/las estudiantes incorporan ese contenido a través de la escucha, la observación y la reflexión interna. Mientras que las relaciones pedagógicas de autoridad promueven situaciones didácticas en las que el/la docente ofrece una guía sistemática que favorece actividades para que sus estudiantes aprendan los contenidos en forma participativa desde la observación activa, la indagación y la reflexión para resolver problemas significativos.

Para recapitular, en este apartado hemos desarrollado las coordenadas teóricas en torno a las cuales venimos pensando la problemática de las relaciones pedagógicas. Para ello, iniciamos con la delimitación de la concepción de educación asumida en este trabajo, y luego, situamos a las relaciones pedagógicas en la intersubjetividad inherente a toda práctica educativa, en tanto que implica el encuentro entre sujetos sociales que personifican el acto educativo en torno a la transmisión de saberes culturales. Seguidamente, considerando las significaciones que adopta el constructo “relación pedagógica” en la literatura especializada, planteamos una concepción que la define como vínculos intersubjetivos que se establecen entre docentes y estudiantes en torno al saber que les convoca, y que se materializan en las organizaciones educativas, como la universidad.

También, para entender los modos en que se fueron configurando las relaciones pedagógicas en clave histórico-política, realizamos una mirada retrospectiva, sobre los proyectos políticos educativos que sostuvieron el sistema educativo de nuestro país. Focalizamos la mirada en los proyectos más significativos para comprender cómo se fueron instituyendo las relaciones pedagógicas en los ámbitos escolares, especialmente en la universidad, evidenciando que desde el inicio de la institucionalización educativa hasta la actualidad se han manifestado diferentes formas de entender y practicar las relaciones pedagógicas y en ese sentido, históricamente han confluído distintos modos de concebir y ejercer la autoridad pedagógica.

Luego, analizamos la categoría teórica “relaciones pedagógicas” desde la dimensión pedagógica considerando algunos aspectos constitutivos de este tipo de relaciones que se

desarrollan en el aula universitaria, tales como, la presencia, la interacción, la mediación y la asimetría; y desde ellos, hemos identificado las variantes mediante las cuales las mismas se pueden manifestar, en términos de ejercer el poder o bien, la autoridad.

Finalmente, nos adentramos en las tramas de las relaciones pedagógicas de autoridad considerando cómo se manifiestan y toman forma en las experiencias estudiantiles desarrolladas en el ámbito universitario. Para ello, hemos desarrollado algunas dimensiones constitutivas que delimitan este constructo, en términos de reconocimiento, respeto y obediencia; responsabilidad, cuidado y afectación; habilitación, confianza y acompañamiento; y los saberes formativos, las cuales fueron orientado el análisis de las manifestaciones de las relaciones pedagógicas de autoridad que muestran los relatos compartidos por el grupo de estudiantes.

Todos estos aportes constituyen el prisma teórico conceptual desde donde analizamos en los capítulos siguientes la información recolectada, sin que ello nos impida abrirnos a lo novedoso, pues entendemos que las teorías son marcos referenciales, cajas de herramientas que nos permiten comprender con mayor rigurosidad la problemática de estudio, como en este caso, lo son las relaciones pedagógicas de autoridad que se manifiestan en la universidad, y desde allí poder aportar saberes nuevos.

Capítulo 4. Consideraciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que orientaron el proceso de investigación.

*“Cada escritura es una tentativa diferente de expresar este ensayo que es vivir.
Las distintas tentativas solo se rozan algunas veces.
Sin embargo, sus irreductibles procesos parecen sumarse en otra parte.
Tal vez allí se complete el ensayo”*

Roberto Juarroz

En este capítulo relataremos el recorrido realizado en este camino durante el cual intentamos comprender esta particular problemática, las relaciones pedagógicas en la universidad en clave de autoridad pedagógica, compartiendo las herramientas que alumbraron los senderos que transitamos en esta indagación. Es decir, contaremos cómo se desarrolló esta tentativa, desde qué posicionamientos ontológicos y epistemológicos emprendimos este camino y cuáles fueron las herramientas metodológicas adoptadas para adentrarnos en esta realidad, en coherencia con la perspectiva teórica asumida y que fuera desarrollada en el capítulo anterior.

El capítulo se divide en dos apartados, el primero, denominado *La concepción del conocimiento de la realidad y los sujetos que forman parte de ella*, que explicita la postura adoptada en cuanto a cómo concebimos la realidad investigada y los sujetos que la constituyen, también refiere al posicionamiento asumido respecto a la tarea como investigadora en el abordaje de esta problemática de estudio. Al finalizar este apartado, presentamos cuáles fueron el enfoque y las estrategias metodológicas empleadas para desarrollar el proceso investigativo.

En el segundo apartado: *Construcción y análisis de la información durante la investigación*, describimos cómo se realizó la selección de los sujetos que formaron parte de la investigación, y cómo se desarrolló el proceso de producción de la información que implementamos, considerando que articulamos la recolección con el análisis e interpretación de la información de manera interactiva y dialéctica con el objetivo de comprender las relaciones pedagógicas en la universidad.

1. Concepción del conocimiento de la realidad y de los sujetos que forman parte de ella:

Entendiendo que investigamos aportando a la construcción del conocimiento y lo hacemos desde nuestras propias cosmovisiones y creencias, y que al investigar creamos las condiciones necesarias para poder comprender la realidad que nos interpela, la reflexión

ontológica y epistemológica implica manifestar los posicionamientos que fundamentan la elección de la problemática de estudio y el modo de abordarla. Por ello, la naturaleza del objeto de estudio, la definición del problema, los objetivos propuestos y los fundamentos teóricos adoptados en esta investigación, junto con la reflexión epistemológica se articulan con las decisiones metodológicas que se tomaron.

Iniciamos este apartado, trazando algunos supuestos básicos referidos a la concepción del conocimiento que sostenemos, su función en la comprensión de la realidad social y de los sujetos que forman parte de ella, develando el posicionamiento (ético, ontológico) adoptado para realizar esta tarea investigativa.

Respecto a la concepción de conocimiento, investigamos desde la convicción de que, conocer constituye una construcción que se realiza con un/a otro/a mediante un intercambio colectivo de saberes, y es un modo de interpretar la realidad social. De acuerdo con Luis Rigal y M. Teresa Sirvent (2013) el conocimiento es una construcción colectiva y dialéctica, de ida y vuelta constante entre teoría y práctica; entre conocimiento científico y conocimiento cotidiano. Por ello en este trabajo hemos procurado poner en diálogo los sentidos que los sujetos les atribuyen a sus experiencias en el ámbito universitario, con las categorías analíticas construidas. El objeto de estudio al que refiere esta investigación, en tanto hecho social, es concebido como una construcción que integra los procesos subjetivos, intersubjetivos, institucionales y socioculturales, donde los sujetos estudiantes configuran significados en torno a las relaciones pedagógicas, y desde los cuales construyen diferentes sentidos a las mismas.

Por ello, la problemática de las relaciones pedagógicas, atravesadas por el poder y la autoridad, enmarcadas en las relaciones sociales, nos interpeló en todos sus aspectos y manifestaciones, desde lo político, social, cultural, institucional y pedagógico. Pues, como advierte Oscar Lange (1974) nuestra manera de comprender la realidad social estructuralmente está caracterizada por relaciones sociales de dominación que tienen su base en el modo de producción capitalista. En este sentido intentamos indagar en torno a los modos en que esas relaciones sociales se manifiestan en las instituciones educativas, específicamente en la universidad y cómo son significadas por los sujetos que habitan en ella y son quienes protagonizan las relaciones pedagógicas.

Soslayando la neutralidad empírica, entendemos que la realidad social no puede capturarse, tal como es, y que nuestra mirada no constituye un recorte transparente e indiscutible de la

misma. Pues, consideramos que la realidad es un fenómeno situado, histórico, particular y subjetivo, y que es una construcción, en cuyo proceso participan los sujetos, a través de sus prácticas. Al mismo tiempo, entendemos que “la construcción de conocimiento implica un posicionamiento sociopolítico, en la medida en que hagamos devenir al “objeto” de estudio un sujeto participante del proceso de conocimiento de su entorno cotidiano” (De Pauw, 2007).

En este sentido, adherimos a un enfoque hermenéutico que concibe a los sujetos como productores de sentido, y justamente, a través de sus producciones simbólicas, es que construyen la realidad social en la que viven, y que a su vez les constituye como sujetos.

En coherencia, adoptamos un enfoque de investigación interpretativo para poder acceder a la construcción simbólica de esta realidad social, e interpretar los sentidos atribuidos por los sujetos.

Por ello, el proceso de esta investigación se centró en las voces de los y las estudiantes, tratando de develar los sentidos que les otorgaban a las relaciones pedagógicas, para lo cual realizamos un intercambio permanente en el que cotejamos las miradas teóricas con las manifestaciones empíricas para comprender la realidad estudiada.

Sin embargo, los sentidos subjetivos no representan una relación directa e inmediata de aspectos externos influyentes en la vida de las personas; por el contrario, son una expresión compleja de toda la subjetividad del sujeto social y de los contextos en los que actúa (González Rey, 2008). Por ello, esta actividad hermenéutica está condicionada por diversos factores que atraviesan la experiencia vital de los sujetos, lo que influye en su interpretación de la realidad que los rodea.

Desde esta mirada ontológica, en este trabajo adoptamos herramientas que nos permitieron traducir un relato “de sujeto a sujeto”, mediante estrategias hermenéuticas que ponen en lugar de sujeto tanto a quien investiga como a quien brinda su relato. Por eso, para esta perspectiva, no hay objeto de conocimiento sino dos sujetos que buscan complementarse, desde un acuerdo intersubjetivo entre quienes proponen y participan en la investigación y quienes protagonizan las problemáticas de interés investigativo, y desde allí, participan en el proceso de investigación. Dado que el conocimiento no es unívoco (universal), adoptamos una perspectiva comprensiva que nos permita acceder al saber “de sujeto a sujeto”. Para ello, es necesario, como dice Fals Borda (2015), tomar categorías de análisis que nos permitan posicionarnos científicamente desde un lugar híbrido o ecológico, no

como sujetos que toman la palabra de la otredad como objeto de conocimiento, sino pensar “de sujeto a sujeto”, donde ambas partes (investigador/a y entrevistado/a) colaboran en la producción cognitiva.

Así, para conocer las experiencias educativas de sujetos que transitan la universidad, fue necesario acercarnos a los sentidos atribuidos por los/as mismos/as a las relaciones pedagógicas, a través de los relatos que fueron construyendo. Por ello, el abordaje del objeto de estudio se orientó desde un diseño de Investigación Cualitativa, que tomó aportes de la Indagación Narrativa, para fundamentar las decisiones metodológicas.

La perspectiva general²⁰ que fundamenta el abordaje, es la *Investigación Cualitativa*. Esta modalidad, se asienta en una racionalidad interpretativa, práctica o crítica y basa la concepción del mundo en un construccionismo que asume una multiplicidad de realidades, que son construidas socialmente, posibilita la indagación en torno a la construcción de significados, pues nos “interesan las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido” (Vasilachis, 2009, p. 25) por los sujetos.

En este sentido, la problemática de interés se abordó desde un proceso comprensivo, que según Sirvent (1990) implica trabajar con pocos casos para profundizar el significado que los propios sujetos le otorgan al hecho social, lo que permite construir los esquemas conceptuales tentativos. En este caso, la investigación se centra en la interpretación que las y los estudiantes realizan sobre las relaciones pedagógicas en las que intervienen.

Considerando la importancia de la interpretación de los sujetos protagonistas situados en sus realidades sociales, el abordaje de esta problemática pretende comprender cómo perciben su realidad social, y construir conceptualizaciones que sirvan como marco explicativo de la problemática referida a las relaciones pedagógicas que protagonizan las y los estudiantes universitarias/os, a partir del análisis de la información obtenida. Por ello, se promovió una relación dialéctica entre la recolección de la información empírica, el análisis y la teoría que surge de las reflexiones en torno a ella.

Respecto a la función como *investigador/a*, la posición asumida frente al hecho social que estudiamos y ante los sujetos que lo protagonizan, y que son la fuente de indagación científica, significa estar inmersos/as en la situación de estudio. Pues, la implicación refiere

²⁰ Las perspectivas aluden a aquellos modos de ver un problema y de posicionarse frente a determinados objetos de conocimiento que contribuyen a tener una mirada relativamente estructurada sobre los mismos. (Enríquez, Luciano y Quiroga. Curso de Investigación Cualitativa. UNSL. (2018)

a investigar en el lugar y tiempo donde situamos nuestras prácticas involucrándonos como docentes e investigadores/as que integramos la misma comunidad educativa a la que pertenece el grupo de estudiantes que conforman el estudio, y donde protagonizamos innumerables relaciones pedagógicas con diversos colectivos de estudiantes. Por ello, la producción de conocimiento generada en este proceso investigativo estuvo atravesada por nuestra propia subjetividad y nuestra particular relación con los y las estudiantes en la universidad, sobre quienes hemos construido saberes, creencias y sentimientos que forjaron un compromiso ético político con esta realidad de estudio.

Así, de acuerdo con Ana Lía Kornblit (2004) el/la investigador/a, al situarse socialmente construye a través de la interacción, la realidad experimentada para poder comprenderla profundamente, y captar los significados que los actores atribuyen a la situación. Así, los resultados de las investigaciones son interpretaciones en las que interviene el propio mundo cultural del investigador.

Además, los sujetos protagonistas de las experiencias investigadas en este estudio, también fueron sujetos de investigación, logrando un intercambio de miradas en torno a los sentidos por ellos/as construidos. Pudimos entablar un vínculo con cada estudiante, sin considerarles como objetos de investigación, sino reconociéndoles como sujetos investigadores protagonistas de la realidad abordada.

Sujetos, sentidos y experiencias educativas:

Dado que la intención del estudio era comprender cómo las y los jóvenes estudiantes vivían sus experiencias educativas respecto a las Relaciones Pedagógicas de Autoridad, y qué sentidos les otorgaban, trabajamos a partir de los relatos de la/os sujetos que entrevistamos y que fueron parte de la experiencia. Ella/os nos aportaron testimonios de cómo experimentaban las relaciones pedagógicas en su rol de aprendices en las instituciones educativas.

Jorge Larrosa (2006), José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010), entre otros/as, consideran los sentidos de la experiencia, refiriéndose a la experiencia como un acontecimiento que implica que algo me pasa, pero, dirá Larrosa (2006) ese algo es externo a mí, pero tiene lugar en mí, por lo que la experiencia es siempre subjetiva, no puede ser generalizable e implica un movimiento hacia adentro de uno/a mismo/a, una reflexividad y, por tanto, la posibilidad de la transformación.

Es una implicación subjetiva se produce en la experiencia, ya que según Contreras y Pérez de Lara (2010) la experiencia no tiene que ver con lo planeado y lo controlado, sino más bien con un acontecimiento que irrumpe la regularidad, es algo que pasa inesperadamente, por eso obliga a pensar. El autor y la autora consideran que la experiencia implica el dejarse decir algo por la situación, en una escucha activa, que se vincula con un hacer, con una acción que el propio sujeto emprende y desde la cual se deja impactar; y que siempre se produce con algo o alguien, es experiencia de relación con el/la otro/a.

En este sentido, la problemática de interés de nuestro estudio se focalizaba en las relaciones pedagógicas entre sujetos, quienes se reconocen y se entran en una relación que, si es vivida como experiencia, les afecta, les transforma, les deja huellas. Entonces, si la experiencia es eso que “me pasa” según Larrosa, (2006), aquello que me afecta, me atraviesa y me transforma, la misma adquiere sentido a través del lenguaje y de los procesos de simbolización que construyen la/os sujetos en torno a los acontecimientos, a través de las narrativas.

Accedemos a la singularidad de la experiencia a través de escuchar los sentidos que sus protagonistas construyen. Según Cinthia Amud (2016) los sentidos son entendidos como construcciones singulares influidas por diferentes factores: sociales, políticos, institucionales, y el propio posicionamiento del sujeto. Por lo tanto, los significados que se construyen asumen formas particulares en función de las características de los propios estudiantes (condiciones socioeconómicas, culturales, familiares) los diferentes contextos institucionales (establecimientos escolares) y las interacciones sociales, afectivas y los intercambios educativos, que se desarrollan en dichos contextos.

Por ello, adherimos a Joan Mèlich (2006) cuando afirma que: “la única realidad a la que podemos acceder es a una realidad narrada, construida, interpretada y leída por el lenguaje y por un tipo especial de lenguaje: el lenguaje simbólico, que muestra lo que la realidad *significa*, no lo que la realidad *es*. ” (Mèlich, 2006, p.43).

Como el mundo es un mundo interpretado, necesitamos sentidos que nos lo signifiquen y nos orienten el accionar. De allí que, para el autor, el ser humano, al llegar al mundo, produce sentidos en relación con la/os otra/os con quienes se encuentra, en relación a sí mismo y en relación al mundo en el que vive. Entonces, el sentido es subjetivo, pero se produce siempre en situación, a lo que Da Rosa Tolfo & otros (2010) agregan que, es una estructura afectiva más que cognitiva, un proceso que se pone en juego en retrospectiva a

algo ya vivido y que sigue produciendo efectos a lo largo del tiempo.

Así, los sentidos se construyen y recrean en cada momento histórico particular y desde la peculiar situacionalidad subjetiva de cada quien, por eso, Melich (2006) advierte que tienen que ver con la memoria, con lo dado, con la herencia, pero también con los deseos y aspiraciones a futuro. Los sentidos permiten resolver “la tensión entre la situación encontrada y la situación deseada” (Mélích, 2006, p. 43). Así, el autor afirma que los sentidos definen el modo en que nos situamos en el mundo desde una particular biografía e insertos en una historia heredada pero también es lo que nos empuja a buscar otras realidades, motorizando el deseo. Los sentidos nos permiten tomar distancia del mundo, son múltiples, situados, subjetivos, históricos y están en transformación. Contienen una visión de mundo, una perspectiva desde la cual significamos la realidad que nos rodea y nos permiten explicarnos: “*por qué el mundo es y para qué es y qué hago yo en el mundo, y qué relación o relaciones puedo establecer con los otros*” (Mèlich, 2006, pp.72-73).

Desde esta perspectiva, el lenguaje a través del cual se cuenta una experiencia es el lenguaje narrativo, cuya importancia señala Contreras (2016) porque el acontecimiento queda trascendido en el momento en que quien narra ofrece, junto a los hechos, su experiencia, haciendo que la vida, lo vivido, gane presencia. ... un lenguaje que permita dar cuenta de aquello que viven y les pasa a los/as estudiantes. Un lenguaje sensible a las dimensiones existenciales de la vida, que revele aspectos de lo educativo poco atendidos, que ponga en juego escenas, historias, desde las que percibir y pensar cualidades –a veces sutiles, no siempre evidentes–educativamente importantes. Porque lo educativo nunca queda expresado en las descripciones e interpretaciones de lo que ocurre, ya que apela siempre a una conversación imaginaria entre lo que vemos y nos pasa, y las posibilidades que se anuncian, los sentidos que se despiertan, los deseos que se abren, las esperanzas que nos mueven, las preguntas que nos hacemos.

Considerando la importancia de la narración a través del lenguaje, esta investigación se desarrolló en el marco de la *indagación narrativa*, (Clandinin, 2007, 2013; Clandinin y Connelly, 2004; Huber, 2011), entendiendo que las personas damos forma a nuestras vivencias a través de historias que nos contamos acerca de quiénes somos y que, por tanto, ahonda en la forma en que experimentamos el mundo. La Investigación Narrativa explora el fenómeno, como experiencia, a partir de los relatos y narrativas, pues, según Jean Clandinin y Michael Connelly (1986) estudia “cómo los humanos crean sentido al contar y

volver y contar (...) relatos sobre sí mismos, que por igual reevalúan el pasado y crean un propósito para el futuro” (Clandinin y Connelly, 1986).

En el campo de la investigación educativa con estudiantes, la tradición en investigación narrativa (Bolívar, 2002; Rivas, Leite y Cortés, 2011) propone invitar al alumnado a compartir y describir su experiencia a través de entrevistas, conversaciones, textos escritos, etc. Pues como advierten Contreras y Pérez de Lara (2010) no se trata de utilizar medios o recursos narrativos, sino de situarse en una concepción narrativa de la subjetividad y del aprendizaje.

En coherencia, con los postulados antes anunciados, la indagación narrativa se orienta hacia la comprensión de la experiencia de las personas develando los sentidos que le otorgan, a través de los relatos que las personas crean y recrean al contarlos.

Parafraseando a Ignacio Rivas Flores (2014) la investigación narrativa, no busca descubrir la realidad que se nos presenta, sino comprender el relato construido social e históricamente, que forma parte de la construcción de la subjetividad por medio de la cual el sujeto se enfrenta al mundo. La indagación basada en relatos personales intenta “contar”, dar cuenta de la vida como experiencia vivida, en torno al sentido y significación que le otorga a la experiencia. Es por ello que, para comprender los modos en que se manifiestan las relaciones pedagógicas en la universidad, creímos necesario adentrarnos en las experiencias de los y las estudiantes, quienes podían contarlas como sus protagonistas, por eso consideramos que fueran los y las estudiantes de los últimos años de la carrera elegida, porque son quienes han participado permanentemente en el análisis de la realidad cotidiana de la institución, y con sus opiniones han suscitado el planteo de esta problemática de estudio.

Escenario de la investigación: elección de los sujetos.

Al momento de seleccionar los sujetos que constituirían la población en la que se manifiesta el problema de la investigación, acordamos que nuestra pretensión no era lograr conocimientos de carácter universal ni generalizables, sino realizar una mirada comprensiva y en profundidad de la realidad estudiada. Por ello, definimos que la *población de este estudio* estaría compuesta por toda/os las/os estudiantes que estaban cursando sus estudios en la UNSL, como protagonistas de las relaciones pedagógicas.

La Universidad Nacional de San Luis (UNSL) se creó en el año 1973 y está conformada

por 8 facultades instaladas en tres centros universitarios: San Luis (donde además se encuentra el rectorado), Villa Mercedes y Villa de Merlo; otras de sus dependencias académicas son: la Escuela Normal Mixta y el Instituto Politécnico y Artístico, y dos centros universitarios complementarios situados en las localidades de Tilarao y La Toma.

Durante el año 2018²¹, en todos los ámbitos de la UNSL, desarrollaban sus actividades académicas de grado y pregrado, un total de 2.039 docentes y de 15.396 estudiantes. En ese año ingresaron a las ocho facultades de la universidad, un total de 3.850 estudiantes.

A 100 km de la capital provincial, se localiza el centro universitario Villa Mercedes en cuyo campus se encuentran dos facultades, la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (FICA) y la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS). En FCEJS se dictaban cinco carreras de pregrado, cinco de grado y cinco de posgrado. En cuanto a las carreras de grado, dos corresponden a las Ciencias Económicas: Licenciatura en Administración y Contador Público Nacional; y otras dos, corresponden a las Ciencias Sociales: Tecnicatura Universitaria en Acompañamiento Terapéutico y Licenciatura en Trabajo Social.

En el año 2018, habitaban esta facultad, un total de 1.950 estudiantes y 198 docentes. En ese año ingresaron a las carreras de pregrado y de grado de esta facultad, un total de 521 estudiantes. La carrera Licenciatura en Trabajo Social, ese año contaba con 80 docentes y 214 estudiantes, mientras que al iniciar ese ciclo lectivo ingresaron a esta carrera, 37 jóvenes, entre 18 y 25 años, en su mayoría mujeres (90%) quienes, en algunos casos desempeñaban actividades laborales paralelas a sus prácticas de estudio (36%)²².

Luego de definida la población a estudiar, hubo que decidir con qué grupo o muestra del universo donde acontecía las relaciones pedagógicas, se iba a trabajar. Respecto a la delimitación de la muestra, acordamos que la misma no aspiraba a representar a una población y generalizar los resultados, sino que nos propusimos abarcar la variedad y la heterogeneidad de situaciones para un análisis situado. Por ello, adoptamos un muestreo intencional, no probabilístico²³. Así, la selección de los sujetos que participaron del estudio

²¹ En el año 2018 comenzó el proceso de recolección de la información para ser analizada en el presente estudio.

²² Datos oficiales obtenidos en: Anuario estadístico 2018 UNSL; Anuario Estadístico 2021. FECJS-UNSL.

²³ Respecto a los tipos de muestras, Goetz y LeCompte (1988) consideran que, a diferencia del muestreo probabilístico, la selección basada en criterios exige que el investigador determine por adelantado un

estuvo basada en criterios²⁴ de relevancia de la problemática de indagación. Los criterios adoptados fueron: Estudiantes que cursan una carrera universitaria en la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), como escenario donde es factible de obtener información relevante, dado la confianza y disposición de la población estudiantil respecto a participar en investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales. Estudiantes que cursan los últimos años de la carrera, considerando que en este nivel de su trayectoria académica cuentan con más experiencias en torno a las relaciones pedagógicas; La actitud favorable para participar del estudio, en cuanto a la predisposición para narrar sus experiencias educativas.

Siguiendo estos criterios, la muestra del presente estudio, quedó conformada por el grupo de estudiantes de los dos últimos años que, al momento de recabar la información, cursaban la carrera Licenciatura en Trabajo Social, de la Universidad Nacional de San Luis, y quienes manifestaron disposición e interés por relatar sus propias experiencias como protagonistas de relaciones pedagógicas.

Respecto a la carrera de Licenciatura en Trabajo Social, cabe mencionar que la información institucional de la facultad, presenta la oferta formativa considerando que Trabajo Social es una profesión que orienta su intervención a la atención de necesidades sociales en áreas problemáticas que afecten las condiciones de vida en una sociedad, salud, trabajo, educación, vivienda, seguridad, entre otros-, manifestada por actores individuales y colectivos (personas, familias, comunidades), promoviendo el reconocimiento de sus dificultades, recursos y potencialidades, favoreciendo el ejercicio pleno de sus derechos ciudadanos en acciones de integración y/o redistribución.

En este sentido, se afirma que la formación habilita para promover procesos de desarrollo humano y social, con igualdad de oportunidades; aportar en diseño y gestión de Políticas Públicas y Sociales y acompañar la organización de actores sociales; integrar equipos interdisciplinarios para la investigación y la intervención en problemáticas sociales y propender a la exigibilidad y generación de mecanismos, que permitan hacer efectivo el

conjunto de atributos que deban poseer las unidades del estudio, y a continuación, buscará los ejemplares apropiados.

²⁴ Goetz y LeCompte (1988) afirman que los criterios de selección y muestreo que se empleen intentan responder, por un lado, al cuándo y dónde se realizará el estudio, y por el otro, a cuántos y qué sujetos pueden ser investigados. Diferenciando estos dos procesos; la actividad de selección es aquella que requiere que el investigador determine los perfiles relevantes de la población o del fenómeno; para ello, utilizará criterios teóricos o conceptuales, se basará en las características empíricas del fenómeno o la población o se guiará por su curiosidad personal u otras consideraciones. (Goetz y LeCompte, 1988, p. 3).

acceso de derechos humanos y de ciudadanía. La profesión se desempeña en diferentes espacios ocupacionales, tales como: organizaciones Estatales, áreas de Bienestar Social, Justicia y Desarrollo local y regional; organizaciones de la Sociedad Civil (asociaciones de base, fundaciones y organizaciones agrupadas por una problemática social, condición de género, edad, ocupación) y en organismos de Seguridad Social (Obras Sociales, Sindicatos, Mutuales, Servicios de Empleos, Cooperativas, Servicios Bienestar Estudiantil, entre otros).

Para localizar a la/os sujetos recurrimos a listados de estudiantes del Departamentos de Estudiantes de la FCEJS- UNSL (2018), facilitados por la institución, y poder contactarnos con el grupo.

Los sujetos que participaron del estudio fueron preservados en su identidad. Por ello, a las estudiantes que respondieron al cuestionario, fueron identificadas con letras (A, B, C, D, E, F, G, H, I y J) y a quienes narraron sus experiencias, les hemos asignado nombres ficticios: Laura, Julia, Mara y Sofía.

En primera instancia invitamos a participar de la investigación a todo el grupo de estudiantes que cursaba regularmente las materias de 4° y 5° año de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social. De un grupo de aproximadamente 15 estudiantes que se encontraban en esta condición, 10 respondieron a la invitación a participar. Este grupo conformado por mujeres, de 22 años como promedio, respondió al cuestionario cuyas características mencionaremos más adelante y luego, elaboró un relato escrito sobre sus trayectorias educativas.

Del grupo original, seleccionamos cuatro estudiantes en función del interés que demostraron en compartir sus experiencias personales y les propusimos realizar la reconstrucción de sus propias narraciones, entendiendo desde Guber (2001) que:

“...un/a investigador/a social difícilmente entienda una acción sin comprender los términos en que la caracterizan sus protagonistas. En este sentido, ellos/as son informantes exclusivos/as, pues son quienes pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a las experiencias en las que se involucran las relaciones pedagógicas” (Guber, 2001).

Las estudiantes seleccionadas eran jóvenes cuyas edades oscilaban entre 20 y 22 años y cursaban el último año de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la FCEJS.UNSL;

dos de ellas (Julia y Sofía) vivían en la ciudad de Villa Mercedes, donde se sitúa esta facultad y las otras dos (Laura y Mara) provenían de la ciudad de San Luis, capital de la provincia. Una de las dos jóvenes de esta ciudad, había cursado sus estudios de nivel medio en un colegio privado católico y la otra, en una escuela pública. Mientras que las dos jóvenes de San Luis habían asistido a escuelas secundarias estatales, públicas. Julia expresó que había decidido estudiar la carrera porque era la única afín a la formación en psicología, que quería realizar pero que no podía costear económicamente. Sofía, previamente había experimentado estudiar una carrera del área de las ciencias exactas en la UNC (Córdoba) pero desistió y regresó a su ciudad para estudiar esta carrera, que definió mediante un dispositivo de orientación vocacional. Laura y Mara, mencionaron que esta carrera había sido su primera opción al definir su futura formación profesional, por ello se trasladaron desde San Luis para residir en Villa Mercedes durante el cursado de la carrera.

2. Construcción y análisis de la información durante la investigación:

Para abordar la información que brindaron los sujetos sobre sus experiencias en torno a las relaciones pedagógicas, consideramos que en este estudio hemos producido la información sobre la realidad; pues, en relación con los postulados ontológicos, epistemológicos y teóricos que asumimos, quien investiga no es un sujeto que conoce la realidad tal como se le presenta ante sus sentidos, sino que participa de un proceso que implica una producción de la misma.

En coherencia con esta particular posición, hemos diseñado y desarrollado la investigación, desde el planteo del problema hasta la producción de la información. Así, todas las decisiones metodológicas que tomamos se basaron en nuestro modo de concebir la realidad social y la realidad educativa en particular, como así también, en nuestros posicionamientos epistemológicos, ideológicos y políticos, respecto de cómo construir conocimiento.

Cabe mencionar que, en este proceso, los procedimientos de recolección y de análisis e interpretación de la información, se realizaron de manera simultánea, por lo que, tanto las categorías analíticas como los ejes de análisis y los núcleos de sentido emergieron del mismo proceso de indagación, y fueron enriqueciéndose mutuamente en interacción dialéctica entre la teoría y la empiria. No obstante, para su mejor comprensión en este apartado presentamos ambas instancias por separado: la recolección de la información y el análisis e interpretación de la misma.

Recolección de la información:

En función de los objetivos propuestos en esta investigación, bajo la intención de acceder desde la empiria, a los sentidos que el grupo de estudiantes otorgaba a las relaciones pedagógicas durante la formación universitaria, y considerando que la Investigación Cualitativa provee una gran variedad y flexibilidad de métodos de investigación, apelamos a una combinación de estrategias metodológicas. En este sentido, en el diseño metodológico, propusimos una triangulación de técnicas e instrumentos de recolección de la información, tales como cuestionarios, relatos y entrevistas, articulando estas herramientas metodológicas para abordar los dichos de las y los estudiantes sobre sus experiencias educativas. Estas herramientas metodológicas se emplearon durante tres instancias del proceso de indagación:

En primera instancia, administramos un *Cuestionario* (Ver Anexos 1 y 2) con preguntas abiertas, sobre la problemática, dirigido a las y los estudiantes que cursaban los dos últimos años de la carrera de Lic. en Trabajo Social. Este instrumento se utilizó con un fin exploratorio, pues nos permitió adquirir información general y contextualizada de los sujetos que forman parte del estudio, brindando una caracterización de las relaciones pedagógicas identificadas por los y las estudiantes. Por otra parte, esta información preliminar nos ofreció una primera aproximación (Ver Anexo 3) y sirvió para tomar decisiones, y seleccionar los sujetos que configurarían la muestra, a quienes, luego, se les solicitaría un relato y con quienes se realizarían las entrevistas con el objeto de obtener información más detallada en torno a esta problemática de estudio.

En un segundo momento, se solicitó la elaboración de *relatos* (Ver Anexos 1 y 4) escritos por los propios sujetos, que refirieran a situaciones significativas respecto a Relaciones Pedagógicas que habían protagonizado durante sus trayectorias educativas, en especial en la universidad, identificando aquellas relaciones referidas a la Autoridad pedagógica.

La elaboración del relato o narración fue orientada por una consigna de carácter abierto para contribuir a recuperar las voces de los sujetos en torno a aspectos de sus experiencias que rescataban por su significatividad, en cuanto a los sentidos que construían acerca de las relaciones pedagógicas protagonizadas.

Como hemos planteado, los relatos constituyen una valiosa manera de acercarnos a situaciones en las cuales las relaciones pedagógicas se manifiestan y al modo de situarse como parte de las mismas, con el propósito de comprender los sentidos y significados que

cada quien le atribuye a esta problemática de estudio. Así, la información solicitada refiere a las experiencias en torno a las trayectorias educativas de los y las estudiantes. Para ello, la indagación narrativa, constituye una herramienta que permite comprender el proceso de construcción de los relatos de los sujetos y la forma en que se va constituyendo el modo de hacer y pensar del/de la estudiante sobre las experiencias vividas en la universidad.

Es por ello que, en un tercer momento, se realizaron *entrevistas en profundidad o entrevistas conversacionales*²⁵ (Ver Anexos 1 y 5) a partir de interrogantes o preguntas abiertas/o no estructuradas, que se construyeron en el transcurso de cada conversación.

En este caso, requirieron indagar con más detalle en las significaciones que expresaron las estudiantes tanto en el cuestionario como en sus relatos, completando o aclarando lo mencionado. Las entrevistas conversacionales tenían la finalidad de profundizar en torno a las relaciones pedagógicas de autoridad y de poder, identificadas y caracterizadas por las y los estudiantes en su formación universitaria, ahondando en sus justificaciones y los posicionamientos frente a ellas.

Entendemos la entrevista como una situación de enunciación, en donde todos los sujetos involucrados son decisivos y, en este sentido, la labor de investigadora ocupó un lugar central. Sin pretender objetividad, sabiendo de los efectos que en el espacio social genera la presencia de quien investiga. Como refieren Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2008), quien entrevista deja de ser entrevistador/a para devenir otro/a, difícilmente clasificable, porque depende de cómo son esos/as otros/as junto a los que se altera.

El guión inicial de las entrevistas propuso los siguientes tópicos para abordar: Datos generales de las entrevistadas, historia personal, experiencias en función de las Relaciones pedagógicas. Además de las entrevistas, se registraron notas de campo que contribuyeron a comprender/interpretar los relatos de los y las estudiantes en sus entrevistas. En época de ASPO, ampliamos el contacto por diversos medios de comunicación (meet, audios de

²⁵ Van Manen (2003) y Valles (1999) consideran la entrevista conversacional, como una técnica de tipo informal, basada en la realización de preguntas en el contexto y en el curso natural de la interacción, orientada por un guión de temas a tratar. Valles (1999) considera que el potencial de la entrevista en Ciencias Sociales no radica en poder explorar un lugar fáctico de la realidad social, sino en poder entrar en el ámbito comunicativo de la realidad, donde la palabra es el vehículo principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible (...) en tanto sirve para la reconstrucción de acciones pasadas (...). Valles citando a Alonso (1994) se refiere a la Entrevista en profundidad, como técnica de conversación, afirmando que es un proceso comunicativo de extracción de información que se encuentra en la biografía de la persona entrevistada, que atañe a la experiencia subjetiva.

WhatsApp, entre otros) que posibilitaron ampliar la información inicial.

En esta instancia del proceso investigativo se produjo la complementariedad entre la recolección de la información y la interpretación, apelando a los métodos reflexivos, que permitieron analizar y determinar las estructuras esenciales de la experiencia recogida. Concretamos varios encuentros de entrevistas, cuyos intercambios comunicativos nos posibilitaron conocer las características generales de los sujetos, repreguntar, solicitar aclaraciones, ampliar la información recibida en la primera entrevista, compartir la identificación e interpretación de los sentidos construidos en los relatos.

Por eso, adoptamos el análisis temático y la reflexión temática, a fin de construir categorías de análisis y ejes de sentido, para reconocer los sentidos y significados que las y los estudiantes universitarias/os les otorgan a las relaciones pedagógicas como experiencias vividas durante la formación universitaria. A estos procesos los fuimos combinando con la reflexión mediante la conversación, lo cual implicó la descripción de experiencias registradas en el relato y la reflexión conjunta en torno al registro escrito.

Esta herramienta permitió la exploración y profundización en torno a las categorías temáticas y núcleos/ejes de sentido que fueron emergiendo en el transcurso de la indagación, en un proceso continuo e interactivo.

Análisis de la información durante el proceso investigativo:

En la sección anterior, planteamos las estrategias empleadas para obtener la información, y en esta sección presentamos el proceso realizado para analizarla, procurando que la misma adquiriera significado en el marco del problema y los objetivos de la investigación.

Nuestro proceso de análisis estuvo movido por la intención de “comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría y así proveer nuevas perspectivas sobre lo que se conoce”. (Vasilachis, 2006) es decir, queríamos lograr una comprensión y construir conocimiento en torno a esta realidad.

El análisis de la información recolectada se inició desde los casos particulares, comparando y visualizando aspectos comunes y diferentes que existían entre ellos. Pero, tal como mencionamos en el apartado anterior, teníamos en claro que la pretensión no sería extender los resultados, generalizándolos a un grupo mayor de sujetos. Pues, de acuerdo con los

fundamentos teóricos de esta investigación, Nieves Blanco (2018)²⁶ afirma que las Relaciones Pedagógicas de Autoridad se focalizan en vínculos intersubjetivos, de uno a uno. El interés era profundizar en los casos particulares, y ahondar en la singularidad de lo relacional, más allá de que se pudieron establecer ciertas regularidades como aspectos comunes, que fueron identificados en las experiencias narradas por las y los estudiantes que conforman la investigación.

Como adelantáramos al inicio de este capítulo, en la investigación cualitativa, el momento de análisis de la información es simultáneo y continuo a los otros momentos del proceso investigativo, constituyendo un recorrido dinámico y dialéctico. Por ello el análisis, en gran parte, se realizó de manera complementaria, con la recolección de la información en un proceso recursivo que transitaba entre la empiria y la teoría, deteniéndose en la escucha y la conversación durante las entrevistas y en la lectura y escritura en torno a los relatos.

En este sentido, los estudios cualitativos consideran la subjetividad, en el análisis de la información, permitiendo otorgar sentido a las expresiones y entendiendo la experiencia en términos de los sujetos. Particularmente, en este estudio empleamos la *doble hermenéutica*, a fin de entender la problemática desde la perspectiva de los sujetos, otorgándoles significados y cargando de sentidos a sus dichos, mediante algunos tópicos teóricos, que lo nutren de conceptualizaciones. Así, el/la investigador/a interpreta la experiencia de los sujetos, que se hace presente en los relatos y las respuestas que brindan a los interrogantes sobre las relaciones pedagógicas que vivencian, expresando los sentidos construidos en torno a la autoridad, al poder y al saber, durante su formación universitaria.

Desde esta perspectiva, la indagación narrativa realiza un aporte significativo a la relación entre investigador/a y el investigado/a, pues los *sujetos* no se consideran como estáticos, atemporales y descontextualizados. Así, los/las investigadoras/ras narrativas/as “adoptan una comprensión relacional de los roles e interacciones del investigador y del investigado” (Pinnegar y Daynes, 2007, p.15 en Huber, 2014). Por cierto, la indagación narrativa reside en el vínculo entre investigador/a y participante/s quienes pueden también devenir co-investigadores/as en el desarrollo de la relación, ejercer la coautoría de nuevas vidas. Considerando la doble hermenéutica, al configurar la reconstrucción del relato como narración, se articulan las voces provenientes de los sujetos estudiantes, y de la investigadora, en la instancia de la entrevista en profundidad, al formular y reformular

²⁶ Esta afirmación fue realizada por la autora Nieves Blanco, de forma oral, en el ámbito del primer encuentro del Seminario de posgrado Relaciones Pedagógicas de Autoridad. FCH. UNSL, 2018.

preguntas con el fin de verificar las consideraciones planteada en el relato escrito, lo cual, a su vez, opera como una validación convergente.

Así, el análisis interpretativo significó una reconstrucción de los sentidos que los sujetos atribuían a sus experiencias con las relaciones pedagógicas, generando un texto nuevo e integrado, que respetaba la voz de los sujetos, lo que implicó un proceso de análisis cuidadoso de aproximaciones sucesivas.

Paralelamente a la recolección, fuimos organizando la información en cuadros de doble entrada, agrupando las expresiones de los sujetos en torno a algunos aspectos relevantes que permitieron identificar las primeras categorías de análisis. Luego, clasificamos la información en función de las categorías identificadas, y realizamos la interpretación de la misma, buscando un entramado entre lo que decían los sujetos y las categorías conceptuales que nos ofrecía la teoría. Cuando no encontrábamos referencias para interpretar algunos dichos de los sujetos, construimos categorías emergentes, que se generaron a partir de las expresiones de los y las estudiantes entrevistadas/os o de los planteos emanados de los textos analizados, y las compartíamos con las estudiantes, a modo de validación.

En el análisis de la información, nos resultó útil apelar a la codificación que, según Barney Glaser y Anselm Strauss (1967) se puede realizar por frase, párrafo, etc. como unidad de análisis, para generar categorías descriptivas, para luego, establecer conexiones entre ellas e integrarlas para formar categorías analíticas de orden superior. Las unidades de análisis, representadas por las expresiones de los sujetos en torno a sus propias experiencias registradas en el cuestionario y el relato, y enriquecidas en la entrevista conversacional.

En una primera instancia, trabajamos con las respuestas obtenidas mediante un cuestionario dirigido al grupo de estudiantes y que preguntaba en torno a los sentidos y significados que, desde sus propias experiencias, les otorgaban a las relaciones pedagógicas de autoridad. Esta información nos permitió lograr una aproximación a la problemática, desde una visión extensiva, y en un plano más abarcativo. Obtuvimos un panorama general de cómo los sujetos percibían las relaciones pedagógicas de autoridad y las relaciones de poder, y conocer, cómo estos sujetos se posicionaban frente a ellas.

Por otra parte, la información obtenida por el cuestionario constituyó un insumo para poder tomar decisiones, respecto a configurar el criterio de selección de sujetos, con el objeto de definir con quienes se trabajaría posteriormente, de manera intensiva. Así, la intención de

profundizar en las significaciones que los sujetos construían en torno a las relaciones pedagógicas definió el criterio intencional que constituyó el muestro teórico, basado en el propósito manifiesto de los y las estudiantes de participar en el estudio, y la preocupación por parte del grupo de las manifestaciones de ejercicio del poder en las relaciones pedagógicas observadas en el ámbito de la universidad.

Entonces, el análisis de la información se realizó desde la lectura, reflexión y escritura como proceso que permite transformar la experiencia vivida en una expresión textual. Según Clandinin y Connelly (1994, 2000); Clandinin (2013) la *indagación narrativa*, a diferencia de otras modalidades de investigación tiene el propósito de elaborar relatos y profundizar en ellos para abrir otras posibilidades de pensamiento de la realidad. La indagación narrativa no se propone analizar datos, sino componer relatos que son fruto de un pensar narrativamente lo vivido, de forma que vayan abriendo nuevas visiones de esa historia, para que favorezcan la posibilidad de pensar con ella, a partir de lo que el relato y su profundización va ofreciendo como oportunidad para abrir nuevos sentidos y potencialidades de la realidad. Así, la narrativa es a la vez fenómeno y método, pues alude a la cualidad estructurada de la experiencia a estudiar y refiere al patrón de indagación para su estudio. En este sentido, la presente investigación desarrolló una estrategia metodológica que implicó analizar los dichos de los sujetos y juntamente con sus protagonistas ir construyendo y reconstruyendo los relatos durante las entrevistas. De esta forma hemos desarrollado un proceso que permitió un diálogo del trabajo de campo con el análisis interpretativo, estableciendo una relación dialéctica entre el corpus empírico y el teórico.

Cuando el análisis toma esta modalidad, según Eduardo Sierra Nieto (2013) se configura como una composición de textos, mediante un proceso que va de los textos de campo al texto de investigación, y que dada la naturaleza de este estudio el propósito de la escritura es epistémico (Sierra Nieto, 2013), como en este caso que hemos abordado la problemática de las relaciones pedagógicas recurriendo a los textos de campo. Este proceso de escritura y análisis se puso en marcha con las entrevistas concretadas para conversar sobre las interpretaciones de los relatos, y elaborar o reelaborar los relatos, recuperando los dichos de los sujetos, y en los cuales también, aparece la voz de quien entrevista, como narrador/a que recompone el encuentro.

En este proceso, una estrategia fundamental fue la recursividad de la escucha y la escritura, que se daba en la construcción de los relatos, la conversación en las entrevistas y el trabajo

de análisis y escritura narrativa, pues constituyeron procesos complementarios e interactivos. Desde una escucha en directo de las palabras de cada estudiante, que relataba su propia experiencia referidas a las relaciones pedagógicas, se fueron formulando una serie de principios de procedimiento que pudieron traducir las inquietudes pedagógicas en orientaciones para la acción. Para Sierra Nieto (2013):

“la escucha en directo, a través de la conversación orientada fenomenológicamente, pretende poner pensamiento a lo vivido para trascenderlo, posibilitando así que sedimente como experiencia vivida. Este propósito, en el paso al análisis y la escritura, lleva a replantear el sentido de los relatos hacia un formato narrativo que respete la vivacidad de la conversación, dando cuenta de ella y del saber que emerge. Así la escritura hace de mediación entre el vivir y el pensar” (Sierra Nieto, 2017: p.14)

Desde esta perspectiva, el autor denomina a la producción textual, como relatos de encuentro, aludiendo a una construcción interactiva por medio de la escritura, como un medio para la investigación, en tanto que la investigación implica la acción de escribir las ideas que se construyen narrativamente, al tiempo que se expresan y se escuchan.

Los procesos de tematización y de categorización transcurrían a través de la reescritura de sucesivas versiones de los relatos, en las que se organizaba la información recogida en las entrevistas, y se encauzaba el proceso de análisis propiamente dicho, como escucha en diferido. Por eso, adhiriendo a Sierra Nieto (2017) la escritura es medio y fin, pues, en la escritura de los relatos las decisiones de estilo aparecen y se pulen como consecuencia de una relación de escucha en diferido con la información. Así la escritura, en su cadencia, ritmo y en su estilo, se desarrolla como una narración que transcurre impulsando la lectura. De este modo, la comprensión y el análisis avanzaban al ir tejiendo con palabras la trama de los relatos y apuntando claves que, permitieron el análisis de los relatos y la escritura de los hallazgos de la investigación.

El proceso continuó, con la organización de aspectos comunes en los que los relatos se encontraban, a partir de identificar o construir ejes de sentido que expresaban, justamente, los sentidos atribuidos a las experiencias narradas. De esta manera la discusión de resultados se configuró con los elementos estructurales, de “forma temática” (Van Manen, 2003) recuperando los temas que fueron surgiendo en cada relato, a modo de guías que nos permitieron acercarnos y captar la particularidad de las experiencias sobre las relaciones pedagógicas de autoridad en la universidad.

Para el análisis de la información, construimos algunas categorías emergentes que resultaron del análisis de toda la información producida en los cuestionarios, los relatos, las entrevistas, notas de campo y demás fuentes.

Dada su complejidad, los relatos fueron dispuestos según ejes de análisis o categorías construidas y que fueron identificadas con el tipo de relación pedagógica reconocida por los y las estudiantes: *Eje 1: Relaciones pedagógicas de poder. Eje 2: Relaciones pedagógicas de autoridad.*

Al interior de cada eje de análisis, los relatos fueron organizados dentro de dimensiones que operaron como criterios para agrupar los testimonios de las estudiantes e identificar núcleos de sentido, lo cual que nos permitió ahondar en la comprensión de los significados que las estudiantes atribuían a las relaciones pedagógicas que protagonizaban.

Las dimensiones construidas son: Interpersonal; que comprende los aspectos referidos a los vínculos intersubjetivos que entablan las estudiantes con sus docentes al interior de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. De los saberes formativos: refiere a los aspectos vinculados a la transmisión y apropiación de los saberes (conceptos, principios, estrategias metodológicas, valores y actitudes) propios de la formación disciplinar e interdisciplinar vinculada a la formación profesional del Trabajo Social.

Cabe señalar que, los núcleos de sentido que se revelaban en cada relato, y se agrupaban en torno a las dimensiones, plantean la tematización o focalización de un aspecto específico que nos ha demandado atención, los cuales han sido acordados en las conversaciones con cada estudiante protagonista de las experiencias narradas.

Finalmente, consideramos que, tal como lo describe este apartado, esta problemática fue abordada desde los supuestos epistemológicos y ontológicos que guiaron nuestra intervención en el proceso de indagación, y se fue desarrollando a partir de los principios metodológicos fundados en la investigación cualitativa. En ese marco hemos realizado la recolección de la información a través de un cuestionario y un relato que fueron enriqueciéndose con los aportes logrados mediante las entrevistas en profundidad o conversacionales, orientándonos desde la indagación narrativa como herramienta que nos permitió comprender los sentidos y significaciones que el grupo de estudiantes atribuía a las relaciones pedagógicas que protagonizaban, tanto las relaciones pedagógicas de poder como las de autoridad.

PARTE 2: COORDENADAS PARA LA CONSTRUCCION Y EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN EN TORNO A LA RELACIONES PEDAGÓGICAS DE AUTORIDAD EN LA UNIVERSIDAD.



*“El punto de vista
narrativo (..)*

*hace que nos descentremos y
nos pongamos en lugar de un otro,
miremos desde ese otro y ahí
podemos repensar también
nuestras condiciones de vida,
nuestros preconceptos, prejuicios,
nuestra manera de mirar.*

*Nos permite vivir en modo de simulación,
otras vidas y expandir nuestra experiencia,
a veces pequeña y estrecha.*

*Expandirla con las lecturas y
lograr quizás una mayor empatía con los otros”.*

Como mencionáramos en la primera parte del informe, el interés de esta investigación era conocer las significaciones otorgadas por las y los estudiantes a las relaciones pedagógicas de autoridad en la universidad, y lo hicimos descentrando la mirada para posarnos en la mirada del otro/ de la otra, y adoptamos el punto de vista narrativo. Esta segunda parte, constituida por los capítulos 5, 6 y 7, presenta el proceso realizado para analizar la información y comparte los resultados a los que hemos arribado.

En el **capítulo 5**, presentamos un análisis preliminar de la problemática a partir de las respuestas expuestas en el cuestionario²⁷ por el grupo de estudiantes que conformaba la muestra, e incluimos los aspectos institucionales de las relaciones pedagógicas que revelaron los relatos de las cuatro estudiantes que participaron de esta instancia. Luego, en el apartado siguiente, plantearemos con mayor detenimiento y profundidad, el análisis en torno a los sentidos otorgados sobre las relaciones pedagógicas, que el grupo de estudiantes fue construyendo en forma escrita, en sus relatos, y reconstruyendo en forma verbal, en las conversaciones entabladas durante las entrevistas.

Si bien, los cuatro relatos fueron analizados individualmente, con el fin de favorecer la comprensión de los resultados de la investigación, para una mejor comprensión los hemos organizado en torno a dos ejes de análisis que fueron identificados con las categorías teóricas referidas al tipo de relación pedagógica, el primer eje incluye el análisis de las *relaciones pedagógicas de poder* y el segundo, contiene el tratamiento sobre las *relaciones pedagógicas de autoridad*.

En el **capítulo 6** profundizamos el análisis realizado desde una indagación narrativa que abordó el fenómeno como experiencia, recuperando los relatos de cuatro estudiantes sobre las experiencias vividas las durante su formación universitaria²⁸, centrando la mirada en las relaciones pedagógicas de poder.

²⁷ Cabe aclarar que las y los estudiantes que respondieron al cuestionario fueron identificados/as con letras de acuerdo con el orden en que se fueron recibiendo sus respuestas: A, B, C...etc.

²⁸ Cabe aclarar que en las voces de los relatos fueron emergiendo algunas referencias sobre las relaciones pedagógicas de la escuela secundaria, que también hemos considerado porque nos permitieron entender cómo se gestaron diferentes modalidades vinculares que posteriormente se fueron desplegando en universidad.

En el **capítulo 7** continuamos analizando los relatos en profundidad, focalizando el interés en las significaciones otorgadas por las estudiantes a las relaciones pedagógicas de autoridad.

En este marco, a partir de una lectura cruzada de las tramas que configuran los cuatro relatos y considerando las singularidades propias de cada experiencia, se seleccionaron algunas escenas narradas por las estudiantes, en las cuales pudimos identificar algunos núcleos de sentido que permitieron abordar las significaciones otorgadas a las relaciones pedagógicas que protagonizaron en el ámbito universitario. Dada su complejidad, para facilitar el análisis hemos agrupado los núcleos de sentido identificados, en dos dimensiones: 1) **Interpersonal**, que abarca los aspectos referidos a los vínculos intersubjetivos que entablan estudiantes y docentes en el seno de los procesos de aprendizaje y de enseñanza; y 2) Sobre los **saberes formativos**, que considera los aspectos vinculados a la transmisión y apropiación de los saberes (conceptos, principios, estrategias metodológicas, valores y actitudes) propios de la formación disciplinar e interdisciplinar en el campo profesional del Trabajo Social.

Capítulo 5. Aproximación a las miradas del grupo de estudiantes sobre las relaciones pedagógicas de autoridad en la universidad.

*“En las historias el tiempo puede volver atrás y saltar hacia adelante,
no tiene forma fija ni trazo obligatorio.*

Alas, eso sí tiene, para volar a su antojo por cualquier cielo.

*El cielo de hoy, el de ayer, el cielo que aún no comienza
y el que nunca terminará”.*

Liliana Bodoc

Esta instancia se centró en las historias compartidas por el grupo de estudiantes que participó en este trabajo, volando y revoloteando sobre las escenas más significativas que recuperaron. Por eso, en este capítulo presentamos el acercamiento realizado a las significaciones que las y los estudiantes de la carrera Licenciatura en Trabajo Social otorgaban a las relaciones pedagógicas de autoridad mediante la información aportada en el cuestionario. Luego, consideramos los aspectos institucionales que, durante sus trayectorias educativas, incidieron en las relaciones pedagógicas experimentadas. Cabe señalar que los aspectos institucionales emanaron como atravesamientos contextuales que condicionaban el desarrollo de las relaciones pedagógicas de poder y de autoridad, situados tanto en la escuela secundaria como en la universidad.

1. Primer acercamiento a las significaciones sobre las relaciones pedagógicas:

A partir de las respuestas formuladas en el cuestionario, pudimos adentrarnos en los significados y sentidos que los y las estudiantes habían construido en torno a las relaciones pedagógicas en la universidad, y en especial a las relaciones de autoridad pedagógica. Este instrumento permitió realizar un estudio exploratorio de la problemática para tener una aproximación a la perspectiva del grupo de sujetos y posibilitó tomar decisiones metodológicas en cuanto al modo de abordar las significaciones que cada quien poseía en torno a su propia experiencia, como un paso necesario para poder acercarnos a sus puntos de vista y lograr una mayor densidad de los casos.

En primer lugar, intentamos conocer los **sentidos otorgados a la Autoridad Pedagógica**, a partir de la identificación de las figuras de Autoridad que los y las estudiantes reconocían en profesoras y profesores con quienes compartieron los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Mediante el análisis pudimos advertir que, algunos sujetos identificaban a la autoridad pedagógica con el **ejercicio del poder**, por cuanto consideraban que los y las docentes delimitan una relación jerárquica con sus estudiantes, colocándoles en posiciones netamente de subordinación. Así las palabras de las/los estudiantes dicen que: *“hay docentes ...que remarcan “superioridad” ... Dejan bien establecido que tienen el poder de hacernos aprobar o no la materia.”* (A); Además, en forma específica, algunos/as estudiantes identifican conductas autoritarias: *«Hay ciertos autoritarismos»* (C); *«Llevaban a que nos sintiéramos «incapaz e inútil (..) imponían sus saberes como únicos...»* E); *«...autoritario, con el que no podía entenderme y desvalorizaba mis opiniones».* (G). En las voces de estas y estos estudiantes, podemos advertir que han vivido relaciones pedagógicas en las que se ejercía poder, en términos de imposición de saberes y de dominio hacia los sujetos, pues se refieren a docentes que se expresaban de manera autoritaria, y que, según los testimonios, generaban en sus estudiantes sentimientos de incapacidad e impotencia. Entendemos que estas actitudes de los y las docentes pueden constituir un obstáculo epistemofílico, de orden motivacional o afectivo, causándoles dificultades a los y las estudiantes para desarrollar sus prácticas de aprendizaje.

Por otra parte, otro grupo de estudiantes consideran las figuras de autoridad, refiriéndose a sus docentes desde la condición de «acompañantes», lo que marca un interesante contraste en la mirada estudiantil sobre aquellos/as docentes que marcaban superioridad y sobre estos/as que propiciaban la construcción de relaciones más horizontales, manifestando que estos/as profesores/as *“...se ponen a la par del alumno como uno más y te transmiten que puedes contar con ellos en todo momento”* (A); en este sentido, caracterizan a estas figuras de autoridad teniendo en cuenta *“...el compromiso profesional y político, la manera de dar clases, que iban más allá de lo teórico (...) llegando a historias de vida”* (D). *“...exigencia...pero con apertura e interés del docente hacia sus alumnos”* (G). Las palabras de estos/as estudiantes revelan que identifican a sus docentes desde la autoridad, por lo cual consideran la personalización de los vínculos que se entablan desde posiciones de mayor horizontalidad, pero con exigencia en el desempeño y apertura hacia sus subjetividades. Otro aspecto que resaltaron fue el compromiso profesional, político y pedagógico que demostraban estos/as docentes, lo que evidencia un perfil de cuidado pedagógico hacia los y las estudiantes para garantizar el derecho a la educación. En este caso, se advierte una concepción de **autoridad pedagógica** que, implica un reconocimiento mutuo, mediante el cual cada docente pone en juego actitudes y acciones

destinadas a orientar y acompañar a sus estudiantes, y éstos/as a su vez, reconocen esas actitudes en sus docentes y, desde allí, le conceden autoridad. De esta manera, la autoridad habilita un espacio común adecuado para la transmisión cultural.

En este espacio educativo común, se juega la *responsabilidad* por parte del/de la docente, quien da respuesta, y desde allí, responde por la otra/el otro como garantía de sus capacidades. Esta responsabilidad, supone un acto de recibimiento con hospitalidad y de cuidado por la otra, el otro, lo cual habilita las posibilidades de cada sujeto de relacionarse con el saber formativo propio de la carrera, de manera tal que los y las docentes, especialmente de primer año, se consideran referentes. Ser referentes para estos/as estudiantes significa que sus profesores y profesoras son quienes muestran el camino formativo de la profesión, particularmente si son docentes que, a su vez son trabajadores/as sociales, que ofrecen una aproximación al campo profesional. Pero, si algún/a docente no responde al perfil esperado de Trabajador/a Social que imaginan desde sus propias representaciones, es cuando se producen interpelaciones desde lo subjetivo que les llevan a cuestionarse en torno a la profesión. Así lo expresa la voz de una de las estudiantes: *“en los primeros años las profesoras se convierten en nuestras referentes a seguir y cuando no coinciden con nuestro ideal de profesional se produce una cierta crisis y se desarrollan contradicciones a nuestro interior”* (10).

Otro aspecto que indagamos refiere a las **modalidades de relaciones pedagógicas** vivenciadas a lo largo de sus trayectorias educativas en la universidad. Las y los estudiantes, básicamente, mencionaron dos modalidades de relacionarse: una a la que consideraron como “negativas” y otra, a la que denominaron con el calificativo de “buenas”.

En cuanto a la primera modalidad, las y los estudiantes reconocen haber experimentado relaciones pedagógicas **negativas**, y para justificarlo, recuerdan las actitudes demostradas por algunos/as docentes en las prácticas de enseñanza. Una estudiante (B) identificó una relación, cuyo nivel de personalización fue tan significativo que, para ella se tornó en un seguimiento de tipo negativo, pues el profesor apelaba al control de la conducta de sus estudiantes generándoles un temor a rendir la materia. El otro caso, (G) se manifestó en base a los desacuerdos que se produjeron entre estudiantes y docente frente a la modalidad de enseñanza, en cuanto a la manera que tenía el docente de explicar los contenidos y de expresar sus opiniones sobre algunos temas, pero además por el trato despectivo que

algunos/as docentes tenían hacia sus estudiantes. En este sentido, algunos sujetos (C, E, G y I) advierten sobre el obstáculo que representan las conductas autoritarias que manifestaban algunas/os de sus docentes, generando en las y los estudiantes, sentimientos de malestar, sensación de inutilidad, desmotivación, inhibición para pensar, predispониéndoles a realizar las tareas académicas por mera obligación o estar en alerta frente a una posible actitud amenazante del/de la docente. Además, señalan que, mediante las actitudes autoritarias, estos/as docentes imponen una visión personal, no permiten cuestionar y obstaculizan la participación, lo cual revelaba una falta de empatía y comprensión por la situación de sus estudiantes: “docentes *autoritarios* desde sus *“visiones” personales o políticas. ... que no permiten cuestionar la realidad y así, nos transformamos en “receptores” pasivos de sus clases*” (C)

Por otra parte, mediante el análisis, pudimos advertir que la mayoría de las y los estudiantes consideró que las relaciones pedagógicas vivenciadas en la universidad les han resultado **buenas** e, incluso algunas fueron calificadas como “muy satisfactorias”, justificando que pudieron lograrse gracias a la prevalencia de grupos pequeños de estudiantes que cursan especialmente, en los últimos años de la carrera. (A, B, C, E, F) «buenas», «*dinámicas y flexibles*» de cordialidad (E) «...ser pocos alumnos favoreció la relación con los profes, sin que ellos dejaran su labor de docentes, (G) «con clases personalizadas» (B y D) «un trato que iba más allá de la currícula» (D)

Según estas respuestas, las relaciones pedagógicas de autoridad son caracterizadas como personalizadas y de cordialidad, suponen un trato interpersonal que trasciende los aspectos académicos propios del curriculum, y se centran en los aspectos personales de sus protagonistas. Además, pudimos advertir cómo este tipo de relaciones despertaron el interés por aprender y/o involucrase en otras actividades académicas al considerar que “han sido bastante familiares, de la confianza que ha fluido, de manera natural al vincularme con ellos, vínculo familiar, apoyo de profes, contención en el aula. (...) me he sentido muy apoyada, contenida y motivada por varios profes, al punto que en este último tiempo empecé a involucrarme más en espacios académicos que antes no le daba importancia, como es extensión y me interesa investigación” (G). Este fragmento expresa que la autoridad pedagógica supone un reconocer, hacerse cargo, cuidar al otro, brindar confianza. En esta relación, es el docente quien a través de la exigencia ayuda al/a la estudiante a atribuirle sentido a lo que aprende, y promueve la motivación de los y las estudiantes no sólo para aprender sino también para involucrarse en los espacios

institucionales que dispone la universidad.

Considerando la importancia de los aspectos socio afectivos, estos testimonios sostienen que los vínculos intersubjetivos se han entablado en base a la confianza, destacando que en ellos priman el apoyo, la contención y la motivación por parte de las y los docentes hacia sus estudiantes. Advertimos que la personalización de los vínculos constituye un aspecto muy valorado, porque forma parte de las acciones puestas en juego por las y los docentes para recibir a los/las nuevos/as que ingresan al ámbito universitario, pues la universidad constituye una cultura institucional y académica desconocida, cuya apropiación depende fuertemente del recibimiento y hospitalidad de las personas que la habitan, como es el caso de las y los docentes de los primeros años.

Por otra parte, las y los estudiantes reconocen que estos vínculos se caracterizan por el respeto, la tolerancia y el diálogo, y sostienen que estas relaciones se desarrollaron en instancias informales en el aula, donde pudieron compartir sus intereses y experiencias personales, lo que también promovió la motivación...”*se generó un espacio informal para conocer intereses e historias de cada uno, lo que optimizó el llevar a teorías en algunos casos experiencias personales...que la cursada tuviera su plus de motivación*” (G). destacando la importancia de la personalización de los vínculos, en cuanto a “*tener una relación cara a cara con el docente, poner de manifiesto inquietudes o problemas referidos a las clases; lo que también favorece a la hora de rendir un final, la buena participación en clase*” (G).

En coincidencia con otras investigaciones sobre la autoridad pedagógica, como la realizada por Gabriel Rosales (2016) las y los docentes reconocidos por sus estudiantes son quienes promueven vínculos en los que anudan lo afectivo al trabajo con el saber, personalizando el trato. El aspecto emocional destacado por este grupo de estudiantes emerge como un condicionante de la relación pedagógica que favorece la disposición para la transmisión educativa abriendo las posibilidades de aprendizaje de modo tal que cada estudiante pueda relacionarse con el saber formativo de manera significativa y claramente, esto se logra cuando se entablan relaciones en términos de autoridad.

Por ello, otro de los aspectos que analizamos fue la significación otorgada a **las relaciones que las y los estudiantes establecen con el saber formativo**, en el marco de las relaciones pedagógicas de poder y de autoridad. Desde esta perspectiva, intentamos indagar sobre posibles correspondencias entre las modalidades de relaciones pedagógicas, en cuanto a las

figuras de Autoridad, cuyas prácticas podrían obstaculizar o facilitar las relaciones de las y los estudiantes con el saber formativo.

En este sentido pudimos advertir que en las relaciones pedagógicas en las que se ejercía poder, cuyos docentes manifestaban actitudes autoritarias, estaban asociadas a una exigua motivación de las y los estudiantes para vincularse con el saber formativo, lo que generaba la realización mecánica de las tareas académicas. Algunas citas que dan cuenta de estas significaciones son: *el “seguimiento... ha obstaculizado el aprendizaje, el docente tenía presente lo que cada alumno “daba” en clase, pero fundamentalmente, cuando no “aportábamos”, consideraba al alumno como “desinteresado” (B); «... generó que nos sintiéramos “mal ... , que no podíamos o que éramos inútiles”. Por esto nos costaba entender los textos o analizarlos o debatir sobre ellos, ...; me desincentivó completamente, al punto que hacía las cosas por mera obligación» (E); «Con un solo profe, no nos entendíamos, y su manera de hacérmelo saber fue bastante dura, lo que generó que sólo quería sacarme de encima la materia y me predispuso a ir a la defensiva a las clases. ...me sentí bastante impotente, desmotivada y poco creativa para pensar. ...me sentí inútil para hacer una investigación...» (G)*

De estos testimonios se puede interpretar que, las relaciones pedagógicas entendidas como ejercicio de poder y control generan un obstáculo en el aprendizaje de las y los estudiantes, lo cual no sólo, obstaculiza la habitabilidad subjetiva, sino que también dificulta desarrollar procesos comprensivos. Ya que toda relación basada en el ejercicio del poder tiende a ordenar, o controlar, enseñando el conocimiento como algo desvinculado del sujeto, obstaculizando que éste sea apropiado por quien aprende. Pues, como advierte Nieves Blanco, apelando a Ana María Piussi, (2001) la relación de poder puede permitir la transmisión y la acumulación de conocimiento, pero difícilmente permite un aprendizaje real, relevante. Respecto a la posibilidad de favorecer el aprendizaje en este tipo de relaciones, de los testimonios podemos inferir que las intervenciones docentes pueden propiciar relaciones pedagógicas de autoridad que, a su vez, promueven vincularse con el contenido de la materia, desde el reconocimiento en las capacidades de enseñar y de aprender en docentes y estudiantes: *«El asesoramiento permanente de los profesionales, amplían sin duda (aclarando) el panorama de dudas que el alumno tiene.» (A) «...con la mayoría de los profes durante la carrera he establecido buena relación, lo que permitió que el aprendizaje y comprensión en las materias, sea más viable.» (B)*

Otras respuestas revelan que la modalidad adoptada se caracterizaba por la comunicación estrecha, y la participación durante el tratamiento de los contenidos referidos a problemáticas sociales. Una estudiante reconoce que este tipo de relaciones pedagógicas logró espacios de intercambio de ideas y debates, de participación para el aporte de opiniones de las y los estudiantes lo que permitió la construcción y problematización de la realidad en las clases. La estudiante expresa que *«en la mayoría de los docentes he encontrado esta buena relación pedagógica, en los espacios áulicos prevaleció un “acompañamiento” con el estudiante, despejando inquietudes y compartiendo de manera bilateral los conocimientos. Esta modalidad me ha facilitado en el aprendizaje, pues no sólo me ayudó a incorporar conocimientos, sino que también me permitió reflexionar e ir “tejiendo” con aquellas ideas/pensamientos que traía de mi propia experiencia y de otras asignaturas. Esto también estuvo acompañado de la confianza que cada docente impartía.»* (B) Además, el respeto, tolerancia y diálogo (H), donde la mediación de los/as docentes ha promovido un encuentro del sujeto-estudiante con el conocimiento que se generaba en torno a la construcción y problematización de la realidad objeto de estudio, en forma conjunta entre docente y estudiantes.

En este sentido, acordamos con Rosales (2014) que la concepción de autoridad pedagógica, no sólo se funda en aspectos epistemológicos propios del saber científico, disciplinar, sino también en un modo de entender la enseñanza y las relaciones pedagógicas. En particular saber enseñar con el protagonismo estudiantil y la democratización de los vínculos y saberes. Es decir, en un “saber enseñar” que se funda (y posibilita) una relación pedagógica de autoridad.

Los y las estudiantes consideran que en la enseñanza se pone en juego la subjetividad del/de la docente. La construcción de la subjetividad docente, *“... influye en su forma de dar la clase, en el proceso de formación de sus estudiantes, de manera positiva o negativa”*. En este sentido, entienden que *“...un docente apasionado de los conocimientos que enseña facilita el aprendizaje, transmite las ganas de estudiarlos y entenderlos”*. (H) *“un docente que enseña sin ganas, enojado, o que subestima a sus alumnos, es una influencia negativa para aprender”*. (I).

Según lo expresado por el grupo de estudiantes podemos establecer un nexo entre las dos modalidades percibidas y los sentidos otorgados a la noción de Autoridad, infiriendo que aquellas relaciones pedagógicas consideradas como negativas, se las asocia a las

significaciones otorgadas a las figuras de autoridad que ejercen poder, en algunos casos, refieren al autoritarismo. Mientras que las relaciones pedagógicas caracterizadas como “buenas”, se enlazan a las y los docentes cuyas figuras se identifican con la autoridad, entendida como acompañamiento, contrayendo un vínculo interpersonal caracterizado por el respeto y reconocimiento mutuo.

Finalmente, otro aspecto sobre el cual solicitamos la opinión de los y las estudiantes, refiere a la **importancia concedida a las relaciones pedagógicas** en las prácticas pedagógicas de autoridad en el ámbito universitario.

Las estudiantes sostienen que las relaciones pedagógicas son fundamentales, aduciendo que: *«Considero que es fundamental, (...) implicó “introducirme” por completo a la facultad y contar con docentes que brindaran su ayuda y “acompañamiento”. Es importante la relación docente-alumno, ...uno puede ahondar en los conocimientos y hacer de ellos algo fructífero, y sentirse acompañado en ese aprendizaje»*.(B); *«La relación que se establezca entre ambos es primordial y básica, ya que la manera en cómo el docente aborde las temáticas, será cómo se da el aprendizaje, determina como un estudiante va reaccionar en un futuro como profesional, su compromiso, dedicación y la ética profesional, en una carrera como LTS la relación con el otro es esencial»*.(D); *«es (...) uno de los pilares fundamentales para que la persona que estudie... sintiéndose bien con sí mismo o seguro .. al momento de debatir, esta riqueza de saber también puede hacer que el alumno se cuestione, conozca nuevas perspectivas y se entusiasme para seguir. Creo que el acompañamiento de los docentes es imprescindible para que el alumno continúe, y que sea un acompañamiento integral, considerando (...) la situación del alumno (que puede ser totalmente diversa de acuerdo a su contexto, no sólo en el aula»*. (E)

De acuerdo con lo que plantea este grupo de estudiantes podemos advertir que reconocen una alta valoración a las relaciones pedagógicas de autoridad, destacando la importancia de que el/la docente brinde la ayuda necesaria para que sus estudiantes se vinculen con los saberes formativos, contando con su acompañamiento integral.

En este sentido, advertimos que el modo en que las y los docentes disponen las mediaciones pueden promover en sus estudiantes cierto tipo de relaciones con el saber formativo. Confirmando esta idea Paula Pierella (2010) considera que la forma en que el conocimiento es transmitido por profesoras/es singulares impacta en el pensamiento: reconfigurando hábitos, modificando estructuras subjetivas, modificando los modos de

percibir, de hablar, analizar o interpretar los múltiples fenómenos abordados por cada disciplina.

Recapitulando lo expuesto anteriormente, esta primera aproximación a las relaciones pedagógicas desde la mirada de las y los estudiantes que respondieron al cuestionario, nos reveló un panorama que mostró dos configuraciones bien definidas y diferenciadas entre sí. Por un lado, surgieron *relaciones pedagógicas* signadas por el ejercicio *del poder*, caracterizadas por figuras docentes cuyas presencias marcaban superioridad, interactuando desde prácticas autoritarias, con actitudes de imposición de saberes y de dominio hacia sus estudiantes. Advertimos que tales prácticas promovían sentimientos de incapacidad en el grupo de estudiantes, y significaban obstáculos de orden afectivo para relacionarse con los saberes formativos. En este sentido, las relaciones pedagógicas de poder vividas fueron identificadas por las y los estudiantes, como situaciones negativas dando cuenta de su rechazo a ser parte de ellas, pues se erigían en prácticas dominantes, controladoras, coercitivas, que tienden a obstaculizar el desarrollo de experiencias de aprendizaje comprensivo y autónomo, limitando la democratización de las relaciones con los saberes.

Otra de las configuraciones planteadas por las y los estudiantes fueron las *relaciones pedagógicas de autoridad*, donde la presencia de la figura docente garantizaba el reconocimiento y el respeto mutuos, como así también la responsabilidad, la hospitalidad y el cuidado. En este sentido, las interacciones tienen potencialidad habilitante en cuanto a abrir espacios donde se promueven relaciones con la realidad sociocultural vinculadas con el saber que se pone en juego al enseñar y aprender y al mismo tiempo, reconocer las capacidades de los sujetos habilitando relaciones de construcción de saberes. El/la docente desde la mediación, promueve el pensamiento y la construcción colectiva, y a qué reside la condición política de la autoridad pedagógica en la figura docente porque “hace crecer” a su estudiante, a partir del reconocimiento otorgado, estableciendo mediaciones para seguir creciendo, facilitando que se vincule con los saberes.

Este tipo de relaciones pedagógicas, fueron denominadas como positivas, por el grupo de estudiantes, pues les han promovido la confianza en las propias capacidades y la habilitación para el acceso a los saberes, fomentando la construcción de conocimientos, como parte de procesos formativos democráticos, conformando prácticas emancipadoras. Finalmente, expresan una alta valoración sobre la existencia de las relaciones pedagógicas de autoridad en el ámbito universitario, destacando la importancia de que el/la docente

brinde la ayuda necesaria para que sus estudiantes se vinculen con los saberes formativos, contando con su acompañamiento integral.

2. Entre la escuela secundaria y la universidad: aspectos institucionales que condicionan las relaciones pedagógicas de autoridad.

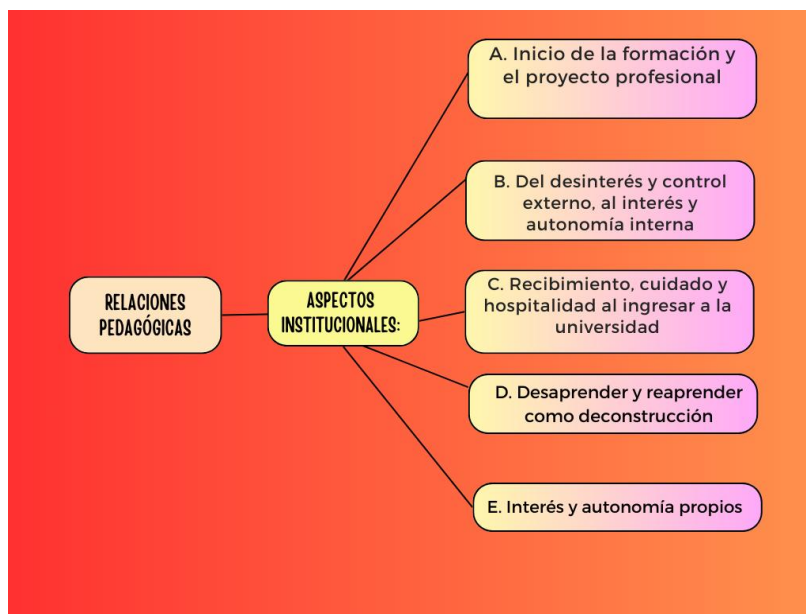
Entendemos que las trayectorias académicas se entraman entre lo institucional y lo subjetivo, articulando lo que la institución ofrece y pone a disposición de los sujetos que aprenden y lo que éstos van resignificando o apropiándose en el vínculo que cada sujeto entabla con los grupos e instituciones con los que interactúa; y es en ese entramado que se van configurando determinadas maneras de ser y estar en las instituciones. Pues, como advierte Mónica Sorín (1992);

“Grupos e instituciones que no son simples mediatizadores de ese vínculo, no son sólo contexto sino texto: texto que produce múltiples sentidos y significados. Los grupos e instituciones atraviesan la subjetividad de los sujetos, del mismo modo que ellos (grupos e instituciones) están atravesados (transversalizados) por lo social, que les imprime un sello - a veces evidente, otros enmascarado- resultante de las condiciones económicas y políticas del proyecto (o no proyecto) social” (Sorín, 1992, p.16 en Ana Sola, 2016, p.3)

Así, el contexto de las instituciones se vuelve texto, en tanto nos ofrecen palabras, imágenes y una constelación de experiencias que se inscriben en nosotros/as y van configurando ciertas matrices de aprendizaje que condensan una historia con continuidades y discontinuidades en el entramado de nuestras trayectorias educativas. En este sentido, entendemos que el ámbito institucional se entrama en las trayectorias educativas, ya que las condiciones de escolarización inciden en el recorrido que los y las estudiantes realizan en las instituciones, e influyen en los efectos de sentido sobre las experiencias educativas y las relaciones pedagógicas que se desarrollan en su seno.

Por ello en esta instancia recuperamos el análisis de los sentidos vinculados a la institución universitaria, que emanaron con fuerza en las narraciones de las cuatro estudiantes, al considerar el ingreso universitario como instancia inaugural del oficio de ser estudiante en la universidad, y al resignificar las prácticas escolares previas experimentadas en el nivel secundario.

A continuación, representamos gráficamente los aspectos analizados en este apartado:



Cabe señalar que la propuesta institucional de Ingreso de la FCEJS se enmarca en una política educativa como parte de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y “ha implementado diversas modalidades como adhesión al carácter irrestricto del acceso y el nivel académico de su oferta educativa, en coherencia con los principios que rigen su proyecto institucional: Educación Pública, gratuita y de calidad” (Pereyra, 2007). En este sentido, se han ido generando y consolidando diversas propuestas destinadas a los y las aspirantes a ingresar a la universidad, en varios aspectos que constituyen los ejes del proceso de orientación del curso de ingreso como módulos disciplinares y módulos de orientación, talleres de orientación vocacional, etc. Actualmente el Curso de Ingreso de FCEJS adopta la modalidad de Curso de Apoyo. En la carrera de Licenciatura en Trabajo Social, se desarrollan dos cursos: Alfabetización Académica y Fundamentos del Trabajo Social, en el período anterior al inicio del cursado de las materias del primer cuatrimestre de primer año (febrero-marzo de cada año lectivo).

En este apartado presentamos algunos fragmentos de los relatos que rememoran vivencias del ingreso al ámbito universitario, referidas a experiencias escolares previas en las que consideran la construcción del oficio de ser estudiante en universidad y del inicio del proyecto formativo como profesional.

Como en varios casos, los relatos de las estudiantes compartían escenas de la escuela secundaria, y las comparaban con lo que vivenciaban en la universidad, esto nos permitió observar las rupturas y continuidades acaecidas en los modos de establecer las relaciones pedagógicas en ambos niveles educativos, y considerar que estas experiencias habrían sido

la base de sus futuras relaciones sociales, en general y de sus relaciones pedagógicas, en particular.

Los ejes de análisis que surgieron de los relatos referidos al ámbito institucional son: A. *Inicio de la formación y el proyecto profesional*, en el que recuperamos fragmentos de los relatos de Mara y de Julia. B. *Entre el desinterés interno y el control externo*; C. *Recibimiento, cuidado y hospitalidad al ingresar a la universidad*; D. *Desaprender y reaprender como deconstrucción*; E. *Interés y autonomía propios*.

A. Inicio de la formación y el proyecto profesional:

Mara, refiere a la importancia que representaron sus inicios como estudiante universitaria para configurar el proyecto profesional futuro:

“Iniciar una carrera en la Universidad se convierte en una instancia sumamente importante en la vida de cada estudiante, particularmente ingresar al ámbito universitario se tornó un hito trascendental, debido a que comencé a proyectar una idea de vida y de cómo deseaba desarrollarme profesionalmente en el futuro”.

“El conocimiento sigue estando, la calidad educativa sigue siendo buena. La mayoría de los contenidos que vemos en las materias me son muy útiles y considero que son un gran aporte académico... valoro sumamente mi tránsito por las instituciones educativas, a pesar de que algunas situaciones no hayan sido agradables en lo personal...” (Mara)

En este fragmento la estudiante revela el sentido que adquirió para ella, el hecho de iniciarse en la vida universitaria refiere a que fue un hito en su formación y particularmente menciona la significatividad que tuvo el hecho de comenzar a estudiar una carrera que prometía ser una experiencia sumamente valiosa, y en la que comienza a proyectarse su futura vida profesional.

Nieves Blanco (2010) alude a las condiciones en las que las y los estudiantes llegan al aula universitaria: “Buscando y buscándose, con la necesidad de descubrir quiénes son y cómo es el mundo; aprendiendo a conocerse en una nueva realidad, a saber, cuáles son sus fortalezas, sus debilidades, su capacidad para enfrentarse a nuevos retos...No es información lo que necesitan, sino hacerse preguntas y buscar respuestas con contenido vital, que colmen sus anhelos y sosieguen sus miedos. En ocasiones están tan confundidas, tan confundidos, que hay que indagar mucho para verlo. En otras, nos confunden con una aparente seguridad y una altivez que parece incompatible con cualquier posibilidad de

aprendizaje. (...) situarme cerca de ese comienzo que es, para ellas y para ellos, su vida universitaria. Y a aceptar que buscan y necesitan normas claras, mucho apoyo y un sostén permanente. (Blanco, 2010: p.139)

La estudiante reconoce la importancia de haber ingresado a la universidad para configurar su proyecto profesional futuro, revelando que este acontecimiento ha dejado una huella subjetiva muy profunda que le permitió configurar sus deseos sobre su proyecto personal como futura profesional.

Mientras que el relato de Julia, otra de las estudiantes, también refiere a la importancia de haber ingresado a la universidad y se detiene a analizar los motivos por los cuales eligió estudiar la carrera:

“La decisión de estudiar Trabajo Social fue en su momento una decisión “de última opción”, que ni siquiera sé si fue una decisión o que sólo no me quedaba otra. Al recibirme, quería estudiar Antropología Social, pero esta carrera estaba en Córdoba y no quería tener que mudarme para poder estudiar. Lo más parecido a lo Social era la Licenciatura en Trabajo Social, que mucho no me gustaba, pero con el tiempo me di cuenta que tomé la decisión correcta. (...) me costó mucho aprender a querer la carrera. Generalmente los profesores de primer año (no todos) son muy inspiradores, llegas a ciertas materias que te dan indicios de ir por allí, y fue por esos docentes que me di cuenta que era eso lo que quería hacer.” “De igual forma, desde la Secundaria al haber sido testiga de tantas injusticias, lo que más me motivaba era la lucha contra éstas y Trabajo Social era la Profesión que representaba esta bandera.” “Estoy enamorada de esta carrera y no me imagino estudiando otra cosa”. (Julia)

La estudiante reconoce que ingresó para estudiar una carrera que era la única opción que le interesaba estudiar en su localidad, y sobre la cual, no se sentía segura de seguir. Pero que, las y los docentes de primer año de la universidad, la inspiraron e influyeron para definir su decisión. Aquí cabe preguntarse, en qué sentido fueron inspiradoras esas figuras docentes. Si pudieron mostrar-le la profesión y demostrar-le la importancia de la misma, pudiendo conectar con sus intereses y preocupaciones sobre la realidad social. Posiblemente estas/os docentes pudieron enlazar la función del Trabajo Social con el abordaje de las desigualdades sociales e injusticias, que era una de sus preocupaciones y le abrieron la mirada hacia el campo profesional de la carrera que iniciaba. Esta influencia o fuerza inspiradora de sus docentes, nos remite a la transferencia a la que alude Massimo Recalcati

(2019), en tanto fuerza impulsora del deseo con movimiento de separación de lo ya conocido, de la repetición de lo que ya ha sido; asumiendo que el educar coincide con la propia apertura de la vida, con la posibilidad de experimentar la vida como apertura ilimitada. Esta influencia docente, además a Julia le brindaba una orientación formativa, ella decía que sus profesoras/es le daban “indicios de ir por allí”, dar indicios implica señalar un camino a recorrer, es decir que orientaban sin condicionar el sendero, abriéndole las posibilidades para que ella lo recorriera y en ese tránsito pudiera darse cuenta, qué era lo que quería hacer en función de su propio deseo, si continuaría o no, con la carrera iniciada. Como dice Recalcati (2019) educar no significa llevar por un camino ya trazado, sino, a partir de las propias raíces, impulsar hacia la posibilidad inédita de adquirir experiencia de la apertura de los mundos. En este sentido, creemos que el o la docente es quien sostiene, orienta y acompaña a su alumna/o en su propio rumbo durante el camino que elige como suyo. Pues, como diría Jaques Rancière (2003) docente es quien mantiene al que busca en su rumbo, en el que cada uno/a está solo/a en su búsqueda y en el que no deja de buscar.

En su relato Julia reconoce que la carrera elegida era la última opción que tenía para estudiar, no obstante, manifiesta estar satisfecha con poder realizarla:

“La vida Universitaria y la Carrera de Trabajo Social realmente cambiaron mi vida. La Universidad Pública y Gratuita me enseñó a reconocermme como sujeto histórico, político y social, me dio una voz que la secundaria por mucho tiempo me había censurado. Me enseñó a reconocermme como sujeto activo, capaz de transformar nuestra propia realidad y herramientas para transformar, desde la intervención profesional también, la realidad de las personas.

En este fragmento del relato, Julia subraya que la universidad y la carrera, “le cambiaron la vida”, refiriéndose a un cambio respecto a lo vivido en su escuela secundaria. Según sus palabras ese cambio fue tan significativo que la ha modificado integralmente, revelando que la educación se configuró de manera subjetivante para ella. La formación ha trascendido los aspectos cognitivos atravesando la subjetividad, o como ella lo expresa, permitiéndole reconocerse como sujeto histórico, político y social.

Advertimos que la joven otorga un valor emancipatorio a su formación universitaria, considerando que el tiempo transcurrido desde que inició la universidad ha propiciado en ella la capacidad de transformación. Pues, la universidad se ofreció como un espacio-

tiempo que habilitó el desarrollo de un pensamiento crítico, promoviendo su capacidad de construir ideas propias y de construir un posicionamiento autónomo sobre la realidad social. En ese sentido, la joven considera que la profesión para la cual se forma le brinda la oportunidad de poner en juego esa capacidad de transformación, entendiendo que la intervención profesional del Trabajo Social, aborda problemáticas que requieren procesos de transformación en pos de garantizar los derechos sociales de las personas, siendo una carrera y una profesión que posibilita reconocerse y asumirse como sujeto político, capaz de transformarse y transformar a otros/as.

B. Entre el desinterés interno y el control externo:

En su relato, Sofía rememora su trayectoria educativa previa, refiriéndose a su paso por la escuela secundaria, comparándola con la experiencia vivida en la universidad:

“Yo venía de una escuela secundaria privada, religiosa. Allí la dinámica en las aulas difirió en algunos aspectos de la dinámica vivida en la universidad. En primer lugar, porque los profesores debían, no solo poder transmitir conocimientos a los estudiantes, sino también regular de alguna manera la conducta de los alumnos, ya que en algunas ocasiones yo y mis compañeros/as estábamos dispersos, no estábamos interesados en escuchar las clases ni nos movilizaban los temas que se trataban, por lo que los profesores/as debían lograr captar nuestra atención, además de “controlar” que nos mantuviéramos en silencio y ordenados. Algunas veces se hacía alusión a temas vinculados con la religión antes de comenzar con la clase, otras no.”

(...) “personalmente mi relación con el conocimiento, saber, valores etc. en la escuela secundaria puedo decir “que costó más” en el sentido de que por un lado yo estaba transitando una edad en la que mis prioridades eran otras, amigos, amigas, salidas, cumpleaños, etc. Y por el otro la orientación de mi escuela (economía y gestión de las organizaciones) no me brindaba un contenido que me interesara mucho, entonces me costaba más concentrarme, e interesarme en los temas. Pero tenía en claro que para estudiar y hacer lo que me guste en un futuro, el secundario completo era una condición necesaria, y con los consejos de mis padres muchas veces me ‘ponía las pilas’”. (Sofía)

Sofía recuerda la cultura institucional y académica que imperaba en la escuela secundaria a la que asistió y la contrasta con las experiencias vividas en dos universidades, la primera donde inició una carrera que luego abandonó y la segunda, la institución donde actualmente cursa sus estudios:

En el recuerdo de Sofía se destacan situaciones educativas donde los y las estudiantes muestran poco interés o un desinterés por aprender, se distraen o no mantienen el orden establecido por la institución. Frente a ello, aparecen el control por parte de las y los docentes, con el fin de resolver los conflictos y ordenar la dispersión, a través del disciplinamiento y la normalización de la conducta del grupo de estudiantes, pues, según los dichos de la joven, esa institución promovía el control. Podemos pensar que la organización escolar apelaba al control externo como un instrumento para garantizar la concentración necesaria para aprender, y que los y las docentes ejercían el control disciplinario para llamar la atención de los/as estudiantes a fin de favorecer el aprendizaje de los contenidos. En este sentido, la interpelación que nos surgió fue, cómo logró Sofía estudiar, pese a las dificultades para concentrarse y el desinterés que tenía por los contenidos y, aun así, poder finalizar el nivel secundario...y además, si ese control disciplinario habría influido para que la joven estudie y apruebe las materias, y poder culminar el nivel medio.

En el caso de Sofía, sus reflexiones indican que tanto el control disciplinario de sus docentes, como su convicción personal de hacer una formación profesional habrían intervenido de igual manera en su decisión de estudiar para culminar la escuela secundaria.

Pues, en la historia de vida de cada persona coexisten influencias de múltiples ámbitos, y en este caso, el ámbito escolar pudo haber intervenido, en la decisión de la joven desde la influencia de las reglas disciplinares de la institución y de sus docentes. Simons y Maschelain (2014) emplean el término “disciplina” para referirse al seguimiento de las reglas escolares que ayudan a los y las estudiantes a alcanzar la situación inicial en la que pueden empezar o mantener el estudio y la práctica. En este sentido, consideran que:

“las reglas escolares contribuyen a hacer posible la presentación del mundo de una forma comprometida: intentan centrar la atención, minimizar la distracción y mantener (o, cuando es necesario, evitar) el silencio. Son también las pequeñas reglas personales que guían a los estudiantes durante el estudio y la práctica. (Simons y Masschelein, 2014, p.61)

En este marco los autores se preguntan. ¿Cómo podríamos escribir o leer sin esas reglas y formas de disciplina?” La respuesta a esta pregunta puede surgir de la afirmación de Van Manen (2010) que considera: “crear disciplina en los estudiantes o en uno mismo es crear las condiciones para el verdadero aprendizaje” (Van Manen, 2010, p. 204). Lo cual nos indica que generar la disciplina en el estudio, resulta una condición necesaria para

favorecer las prácticas de aprendizaje de las y los estudiantes.

Pero, además, la decisión de la estudiante habría sido tomada, respondiendo a la influencia familiar, desde la certeza de que finalizar el nivel secundario era una condición necesaria para emprender su futuro formativo. Así, la acción que produce la estudiante, como estudiar y aprobar materias, es considerada por ella como un medio para conseguir el fin de ingresar a la universidad. Podemos advertir que, la joven concreta el estudio, no tanto motivada por la acción de estudiar en sí misma, sino que lo hace, como diría Leontiev (..) citado por Simons y Masschelein (2014), como una operación necesaria en la actividad de obtener el título del nivel medio. Pues, dice el autor que no siempre los estudiantes llevan a cabo una actividad al estudiar, sino una operación que tiene un objetivo diferente del motivo, es decir, realizan una operación para otra actividad.

C. Recibimiento, cuidado y hospitalidad al ingresar a la universidad:

Cuando Sofía, en su relato, comparaba la universidad a la que había asistido con la que actualmente está, destacó la libertad de los y las estudiantes como característica relevante del ámbito universitario que habita:

“... después de haber terminado el secundario estudié en la Universidad Nacional de Córdoba donde la cantidad de estudiantes es mucho mayor que en Villa Mercedes, incluso algunas clases se dictaban con micrófonos, y si yo hubiera decidido retirarme del “aula magna” nadie lo habría notado, ni me diría nada, porque era “un número más”, la clase debía continuar porque había 200 personas que estaban atentas a lo que el docente estaba diciendo. En cambio, cuando comencé en la FCEJS (UNSL) si bien fuimos varios en las aulas (50 estudiantes aproximadamente) de a poco, los profesores se iban familiarizando con sus alumnos, nos tenían en cuenta, y si alguno se retiraba reiteradas veces de las clases podía ocurrir que el profesor en los pasillos nos preguntaba si nos encontrábamos bien, si necesitábamos ayuda o teníamos alguna duda con la carrera. En algunos casos, quizás contactaban al estudiante con el equipo de psicopedagogía, o simplemente le decían que contaban con su ayuda, eso a mi parecer, es un aspecto positivo de la facultad en Villa Mercedes.” (Sofía)

En cuanto a la instancia de ingreso al ámbito universitario, la joven da cuenta de la indiferencia y la invisibilización que experimentó en la universidad a la que asistía anteriormente, por tratarse de una institución con una gran matrícula, para ella multitudinaria, argumentando que en caso de que ella se ausentara, nadie lo advertiría.

Contrariamente a lo vivido en la universidad actual, con menor cantidad de estudiantes, en la que destaca la visibilización que los y las estudiantes tenían y la atención que brindaban sus docentes, lo cual es significado por la joven como positivo.

En este sentido podemos pensar que las modalidades de atención que expresaban los y las docentes, están reflejando algo del orden del cuidar. Frente a ello, surgen algunos interrogantes vinculados con la influencia que tienen los modos de recibimiento de las y los docentes de primer año, en la apropiación del/de la ingresante a la universidad; lo que lleva a pensar que la invisibilización y la indiferencia o, sus contrarios, la visibilización y el interés condicionan a las y los estudiantes en sus posicionamientos (en las relaciones pedagógicas). En el caso de Sofía, las relaciones pedagógicas experimentadas durante el ingreso a la universidad actual condicionaron favorablemente, facilitando su apropiación al ámbito universitario.

Además, Sofía compara las experiencias vividas en ambas universidades, diferenciando las miradas sobre las y los estudiantes que predominan en cada una de ellas. Según la joven, en la primera institución ella y sus compañeros/as eran consideradas/os como “números”, mientras que, en la segunda, eran vistos/as como “personas.

Esta apelación hace pensar en la importancia que tiene para un/a estudiante, el hecho de ser reconocido/a como persona en el ámbito educativo, y no ser considerada/o como “un número más”. Además, nos revela cómo la subjetividad se constituye en la relación con el otro, y surge el interrogante en torno a la configuración de la subjetividad del/de la estudiante cuando se lo/a reconoce, o se lo/a identifica como “un número”. Entendemos que ser un número” implica ser cosificado/a, es decir ser un objeto y no un sujeto de la relación educativa, y al sustituir al sujeto por un número, o un objeto, se anula al/ a la estudiante como sujeto del aprendizaje, se lo/a invalida como parte de la relación pedagógica. En este caso, podríamos pensar que la necesidad de Sofía es, ser considerada como *sujeto ético*, como lo concibe Merieu (2001) lo que implica reconocer en cada “otro” un posible sujeto y no considerarse unos a otros como objetos. Lo que nos lleva a preguntarnos sobre las consecuencias que tendría esto en la constitución subjetiva de Sofía, y desde allí, pensar en cuál es el lugar que plantearon los y las docentes para que la joven se posicione frente al aprendizaje.

Consideramos que, en la relación pedagógica de autoridad, un/a estudiante como sujeto ético se concibe, en vínculo con el/a docente, quien atiende a la singularidad que cada

sujeto representa. En palabras de Van Manen (2010) la comprensión formativa, implica tener un conocimiento del sujeto lo más cercano posible para generar un fuerte sentido de responsabilidad hacia la singularidad del/de la estudiante. Entendemos que, en esta escena, la estudiante expresa la diferencia entre la homogeneización que implica la masificación, al “ser un número más” advirtiéndole sobre la singularidad de cada sujeto a la que atienden sus docentes, al familiarizarse sobre la condición de sus estudiantes cuando ingresan al ámbito universitario, para recibirlos y generar, un encuentro que permite un acercamiento desde la singularidad, reconociendo las particularidades de cada uno/a, para ofrecerles un lugar en la universidad y en el mundo social.

En este punto, podríamos pensar que la singularidad y la autodeterminación se articulan con la autonomía de la joven, para poder habitar la universidad, y que esa singularidad a la que atiende el grupo de docentes del ámbito universitario se vincula con la familiarización, pues, cuando Sofía refiere a sus docentes del ingreso, afirma que “nos tenían en cuenta”. Ese “tener en cuenta”, sería considerarles como parte de la cuenta, como contar a alguien en términos de tenerlo/a presente, y también, implica contar con alguien, en el sentido de estar dispuesto/a, disponible para ese alguien. Esta connotación tendría la significación que le otorga Sofía al hecho de no ser considerada sólo un número. Por otra parte, este modo de relacionarse, desde la familiaridad, implicaba que los y las docentes iban conociendo a cada ingresante, se interesaban por el estado de cada uno y cada una, les ofrecían ayuda, y eso es concebido por ella, como algo del orden de lo familiar, desde el recibimiento, el acogimiento a la comunidad universitaria.

Esta parte del relato revela la valoración positiva que la joven adjudica a las acciones de recibimiento demostradas por sus docentes cuando ingresó a la universidad actual, las que se diferencian de los vínculos centrados en la indiferencia vividos de la institución a la que había asistido antes. Pues, Sofía recuerda que, las y los docentes que la recibían, le preguntaban cómo se encontraba y le ofrecían ayuda por si la necesitaba, revelando una disposición a entablar vínculos desde la personalización. Sandra Ziegler y Mariana Nóbile (2015) se refieren a la estrategia de personalización como:

“ una labor de acompañamiento y seguimiento de carácter relativamente permanente en torno a los procesos de escolarización y de aprendizaje de los estudiantes; un acompañamiento que comprende dimensiones de corte cognitivo, como el conjunto de los compromisos y tareas más amplias que competen al logro de una escolaridad (...) Las

autoras sostienen que la personalización se produce en virtud de dispositivos ligados a la organización institucional, junto con un tipo de vínculo entablado entre profesores y estudiantes, que deriva en un involucramiento y compromiso particular de los docentes caracterizado por la disponibilidad hacia sus alumnos”. (Ziegler y Nóbile, 2015)

En este caso, las escenas que comparte Sofía nos permiten afirmar que la universidad actual, implementó estrategias de personalización ya que las y los docentes la recibieron y acompañaron en el ingreso al ámbito universitario, desde el compromiso y la disponibilidad. Una disponibilidad comprometida, centrada en la responsabilidad educativa y que se expresa en el establecimiento de vínculos interpersonales de cuidado y hospitalidad, como modos de atención y resguardo. En este sentido, Myriam Southwell e Inès Dussel (2014) consideran que el cuidado del otro, como todo acto educativo, tiene que combinar, el amor y la justicia. El amor tiene que ver con la dinámica del dar, del preocuparse por el bienestar del otro sin esperar nada a cambio, es un amor más impersonal, amor al mundo y amor a los niños, como decía la filósofa Hannah Arendt; mientras que, la justicia, a su vez, se vincula a una dinámica del distribuir, de pensar en el reparto, de la reparación y de la igualdad de los seres humanos, en pos de garantizar sus derechos.

En el ingreso a la universidad Sofía experimentó un recibimiento, donde sus docentes se ponían a disposición de los/las nuevos/as, a los/las herederos/as (como diría Arendt) pues, enseñar implica mostrar algo para verlo juntos/as, y requiere suponer que el otro debe ser educado, que puede conseguir lo que se propone, y que es el/la docente quien tiene el poder para contribuir a que lo consiga. En esto consiste el principio de educabilidad, que es la fuente de todo conocimiento pedagógico. Según, Merieu, (2001) no es el dispositivo la causa del logro o el fracaso escolar, sino más bien es la disposición hacia el otro, sus aprendizajes y sus dificultades. La relación docente-estudiante anuncia una aproximación fenomenológica, que se detiene en la disposición del sujeto que forma parte de la relación pedagógica.

En virtud de ello, en ambas escenas, tanto la de la escuela secundaria como la de la universidad, se recuperan los modos en que los y las docentes se posicionan desde la enseñanza, y frente a los cuales Sofía adopta un posicionamiento como estudiante que le demanda la nueva cultura académica a la que accede. Pero, la joven señala una diferencia, y es que sus docentes del secundario intervenían desde el control y la vigilancia para

disciplinar mientras que en la universidad la intervención sobre las prácticas estudiantiles se manifiesta de forma más flexible. En este sentido, el modo experimentado en la universidad, facilitaría la autonomía de los y las estudiantes, desde el reconocimiento de las capacidades de cada sujeto. Así, podríamos considerar con Beatriz Greco (2009) que apelar a la responsabilidad del sujeto, no implica esperar la autonomía espontánea y en solitario, sino que hay que sostenerlo/a para brindarle las condiciones habilitantes que promuevan su confianza y autonomía. En este caso, la autonomía y la responsabilidad estudiantil tienen su correlato con la responsabilidad docente que alberga toda relación pedagógica de autoridad, en cuanto a que es el/la docente quien responde por su estudiante, da una respuesta y se hace garante de sus capacidades, en definitiva, de su educación.

D. Desaprender y reaprender como deconstrucción:

En el relato de Sofía sobre su ingreso a la universidad, ella refiere a la etapa del ingreso y primer año como una instancia movilizadora, a la que caracteriza como *una ruptura con esquemas previos en torno a la concepción de la vida y de la realidad social*, reconociendo que tuvo un gran impacto en su trayectoria de vida personal y académica. Las palabras de la estudiante son reveladoras:

“Cuando decidí ingresar a LTS., (...) en el curso introductorio, y junto a las primeras aproximaciones a la profesión, me fui interiorizando con las materias, las prácticas, los conocimientos, ideas, valores, perspectivas que la carrera me ofrecía y así se fue encaminando mi perfil personal-profesional. Fue un desafío para mí romper con algunas estructuras adquiridas anteriormente en mi escuela y en mi casa y conocer otras miradas y perspectivas en torno a varios temas éticos, morales, sociales, culturales, etc. Fue todo un proceso, que me permitió crecer no sólo como “futura profesional” sino también como persona”. (Sofía)

La estudiante reconoce que la experiencia del ingreso a la universidad le provocó un desafío personal, que significó un proceso de deconstrucción, lo que implicó tener que romper con las estructuras de aprendizaje que había construido en el contexto familiar y escolar, y distanciarse de algunos aprendizajes adquiridos previamente, y al mismo tiempo, le permitió abrirse a nuevas miradas que fueron conformando su subjetividad y su preparación profesional en torno a lo social. En este sentido, Simons y Masschelein (2014) afirman que la función de la escuela, en este caso la universidad, se centra en suspender o cortar ciertos vínculos, tanto con la familia y el entorno social de los y las estudiantes

como con la sociedad, con el fin de presentarles el mundo de un modo interesante y comprometedor.

Según lo relatado, la universidad le presentó el mundo a Sofía de un modo en que le despertó un interés pero, nos podemos preguntar por los aspectos de los nuevos aprendizajes experimentados, que generaron esta ruptura en la joven; si fueron los contenidos desarrollados en las materias que motorizaron este quiebre, o las ideas, o los posicionamientos ideológicos y perspectivas teóricas sustentados por sus docentes, o, posiblemente, todos estos aspectos, en conjunto, contribuyeron para que eso ocurriera. El testimonio de la joven apunta a la universidad y al sentido a la condición que la misma porta:

“El vínculo que tejí con los saberes en la universidad tuvo mucho que ver con el hecho de que sea una institución pública. Y digo esto porque anteriormente no valoraba vivir en un país donde la educación y la salud sean públicas, en mi niñez y adolescencia no me cuestionaba la diferencia entre lo público y lo privado, si bien aprendí valores y sobre compañerismo no miraba más allá de mi realidad y la de mis conocidos. Además, en la Universidad me vinculé con lo diverso, lo heterogéneo, diferentes realidades a las mías, lo cual me llenó de nuevas experiencias y perspectivas del mundo. Fue un antes y un después en mi vida.” (Sofía)

La estudiante reconoce que la condición de la universidad de ser una institución pública fue determinante en su vida. Debido al sentido de lo público que los saberes asumen en este ámbito de construcción de lo común, pues la universidad es un medio que distribuye conocimientos a todos y todas, para garantizar la inclusión social, y una formación democrática. La joven advierte que poder acceder la diversidad de escenarios sociales, y conocer la multiplicidad y complejidad de las realidades que estos representan, le ayudaron a reconstruir su propia visión de la realidad, reconfigurando su posicionamiento sobre el mundo. Esto lo fue logrando como parte de su proceso de formación profesional, pues de eso se trata la formación, como la conciben Simons y Masschelein (2014) al considerar que la formación tiene que ver con la orientación de los y las estudiantes hacia el mundo tal como ha sido presentado en la asignatura o en la materia de estudio. Y esa orientación tiene que ver fundamentalmente con la atención y con el interés por el mundo, y con la atención y el interés por el sujeto en relación con ese mundo. Esto es lo que hace posible que la escuela, y la universidad, en la medida en que tiene éxito, abra el mundo al

estudiante. Esto significa, que algo (lo enseñado y aprendido) pasa a formar parte de nuestro mundo e (in)forma el mundo, y lo hace en un doble sentido: forma parte del mundo (que entonces podemos compartir) y lo informa, es decir, comparte algo con él, con el mundo existente (y en este sentido añade algo al mundo y lo amplía). Que algo pase a formar parte del mundo no implica que se convierta en objeto de conocimiento como complemento del conocimiento previo, sino que pasa a formar parte del mundo en y por el cual estamos inmediatamente comprometidos, implicados, interesados, intrigados. Y de ese modo algo se transforma en un inter-esse (en algo que ya no es de nuestra propiedad sino es compartido entre nosotros). Podríamos decir que ya no es un “objeto” (inanimado) sino una “cosa”. (viva). (Maschelein, 2014)

E. Interés y autonomía propios:

Sofía relata el inicio de su trayectoria como estudiante universitaria: *“Después de haber estudiado dos años la carrera de Arquitectura, empecé a preguntarme si eso era realmente lo que me apasionaba, lo que me interesaba, y en lo que yo me veía trabajando. Me tomé un tiempo para pensar y evaluar, hasta que decidí dejar la carrera. Luego, ante esa situación y con la ayuda de mis padres, comencé un taller de orientación vocacional, donde me dio como resultado que mi perfil profesional era de un 80% Social, Jurídico y político. Fue entonces cuando los profesionales del taller me mostraron una lista escrita con las carreras de esas orientaciones, me tomé el tiempo de leer de que se trataba cada una, y me decidí por trabajo social”*.

“De diferente manera viví mi vida universitaria (en la universidad pública) ya que en la universidad yo estaba en un aula por elección propia, porque estaba interesada en aprender sobre lo que me estaban explicando y porque en el caso de que no me interese o quiera hacer otra cosa, podría retirarme del aula sin ningún inconveniente”. (Sofía)

En este relato se puede advertir la importancia que reviste para esta joven, el hecho de estar interesada, considerando que las temáticas que se le ofrecía le provocasen el interés suficiente para aprender los contenidos, concentrarse y disponerse a estudiar. Pues, en palabras de Simons y Masschelein (2014) el interés es algo que siempre está fuera de nosotros mismos, algo que nos toca y nos conmueve, y nos impulsa a estudiar, a pensar y a practicar. Los autores afirman que, en ese momento, los estudiantes se exponen al mundo y son invitados a interesarse en él. Esto implica estimular el interés creando y presentando el mundo cuidadosamente (Simons y Masschelein, 2014). Entonces, es ese mundo que los y

las docentes traen al aula de un modo particular, lo que les llama la atención a los y las estudiantes, y les despierta interés por conocerlo.

Pero, además, el relato de Sofía también revela la importancia del interés vinculado a la autonomía, en cuanto a la libertad con la que los y las estudiantes cuentan en el ámbito universitario, con libertad respecto a poder asistir o ausentarse de la clase, bajo su propia responsabilidad, y no sentirse en la obligación de estar presentes cuando se aborda un tema que no les interese, lo cual difiere de la situación vivida en la escuela secundaria. Esto nos lleva a pensar que la joven destaca la valoración de esa libertad, porque en su experiencia escolar anterior, no la tuvo y la necesitaba; o porque ese permiso de poder ausentarse representa para ella, un signo de madurez personal, o de reconocimiento de su capacidad individual como estudiante.

En coherencia con esta idea, Simons y Masschelein (2014) reivindican la experiencia escolar considerando que es una experiencia de punto de partida, implica la experiencia de ser capaz de hacer algo, en cuanto a que la enseñanza debe centrarse en la capacidad, y no en la incompetencia o en la ignorancia del alumno. Aludiendo a los dichos de Sofía en su relato, esa capacidad de base estaría fuertemente ligada a la autonomía a la que alude Merieu (2001) como capacidad para autodirigirse, y es una manera de expresar la finalidad pedagógica de promoción colectiva e interactiva de sujetos libres que se brindan unos a otros el poder de decir “yo”. Aquí, cobra relevancia la idea de educación como un proceso de auto desenvolvimiento, de Zambrano (...), un proceso en el que el/la estudiante no es mero agente pasivo y en el que el/la docente emprende su tarea mediadora de «enseñar a mirar» el mundo, a interpretarlo. Para la autora, citada por Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey (2007) el o la docente ofrece el mundo, pero de una manera particular, pues “insinúa más que dice, enseña aludiendo, indicando algo, no diciéndolo todo; que quien enseña, es más bien el que inicia a alguien en un camino que ha de recorrer en primera persona. De donde resulta una suerte de guía más indicativo y vital que «doctrinal», pues que no absuelve de esfuerzo y compromiso a quien pretenda caminar con él para llegar a desarrollarse. La presencia del maestro, en suma, lo es tan sólo cuando se interioriza en el espíritu del educando y pone en marcha su libre y propia iniciativa”. (María Zambrano, 2004, p.324-325, en Casado y Sánchez-Gey, 2007, p.11)

Finalmente, de acuerdo con el análisis realizado, consideramos que las vivencias que las estudiantes narran dan cuenta del nuevo escenario institucional que se abre en sus

proyectos de vida, en el cual las relaciones pedagógicas tendrán un papel fundamental.

Este escenario institucional que las y los estudiantes ahora habitan, suele contrastar con el de la escuela secundaria, que han transitado previamente, pues ambos constituyen dos culturas organizacionales y académicas muy diferentes entre sí. La experiencia de la escuela secundaria se manifiesta en vivencias que dejan huellas reveladoras, de un espacio formativo que constituye un hito relevante de sus trayectorias educativas y traza un rumbo en el camino formativo. Mientras que el ingreso a la universidad se presenta como el umbral de transición entre la cultura de la escuela secundaria y la de la universidad propiamente dicha.

Por otra parte, por los relatos podemos advertir que, al ingresar al ámbito universitario, como instancia de transición de la escuela secundaria a la universidad, las jóvenes se han encontrado con un clima general de recibimiento, de hospitalidad y de acompañamiento. Al rememorar estas vivencias las estudiantes no hicieron referencia a vínculos interpersonales específicos, sino que recuperaron ciertas situaciones vinculadas a la cultura institucional y académica, que posteriormente, les posibilitarían tejer relaciones pedagógicas como ingresantes universitarias.

Podemos pensar que este proceso de transformación al que aluden las estudiantes sobre sus trayectorias educativas en clave institucional ha tenido dos vertientes: una que tiene que ver con lo personal, individual e íntimo de cada sujeto, y otra, que se sitúa en lo colectivo, lo social y vinculado a la cultura. Pues, incorporarse a la universidad implica encontrarse con nuevos aprendizajes, frente a los cuales las jóvenes se sintieron interpeladas en sus propias creencias y costumbres, implicando un proceso de deconstrucción, que generó que se fueran desprendiendo de los mandatos familiares y de las normas sociales convencionales.

Además, ingresar a la universidad ha constituido una instancia inaugural de su oficio de ser estudiante, un espacio-tiempo en el que se empezaron a gestar vínculos particulares con la institución educativa, con las y los docentes y con sus pares, a partir de los cuales, se configurarán las relaciones con los saberes formativos. Alan Coulon (2008) considera que ser estudiante universitario/a no deviene automáticamente al inscribirse en la universidad, sino que involucra una serie de temporalidades que comienzan con el tiempo de alienación o extrañeza, lo que significa entrar a un mundo desconocido; continúa con el tiempo de aprendizaje, que implica una movilización de energías y la definición de estrategias para

una adaptación progresiva; y el tiempo de afiliación, como un período de control y de conversión que permite al/ a la estudiante interpretar, y transgredir, las reglas institucionales. En este proceso se producen una afiliación institucional, que tiene que ver con comprender los dispositivos formales que organizan y estructuran el ámbito universitario y una afiliación intelectual o cognitiva, que refiere a la comprensión de las expectativas, lo que se espera por parte de los y las docentes y de la institución, en general. Como pudimos analizar, entendemos que en el tiempo de ingreso transitado por estas jóvenes y situándonos en sus trayectorias educativas actuales, los tiempos de extrañeza y de aprendizaje ya han sido atravesados por las estudiantes entrevistadas, encontrándose en el tiempo de afiliación, tanto institucional como intelectual a las que alude el autor. En este sentido, los relatos de Sofía, Mara y Julia dan cuenta de procesos de cambios personales que experimentaron como estudiantes, y que involucraron aprendizajes logrados a lo largo de sus trayectorias educativas desde sus vivencias en la escuela secundaria pasando por el ingreso a la facultad hasta el momento de constituirse en estudiantes avanzadas de la carrera.

Los cambios experimentados como resultado de habitar la universidad y transitar la formación en Trabajo Social, evidentemente han significado un impacto subjetivo para las estudiantes. La formación académica les ha posibilitado construirse como sujetos políticos desde un pensamiento crítico sobre la cuestión social, logrando un involucramiento y un compromiso en torno a la visibilización de las desigualdades sociales y la garantía de los derechos humanos, en clave de ciudadanía e intervención profesional.

Capítulo 6. Las significaciones sobre relaciones pedagógicas de poder en la universidad.

*“Un vidrio astillado
reparte los reflejos,
como un pequeño sol frío
que un golpe arrebató a la transparencia”.*
Roberto Juarroz

En este capítulo y en el siguiente nos detendremos en cada uno de los núcleos de sentido contruidos en las narrativas, para tirar de los hilos e intentar comprender el sentido que cada estudiante le otorgó a las relaciones pedagógicas, las que fueron entramando en el tejido de sus trayectorias educativas. En este sentido, consideramos que las trayectorias

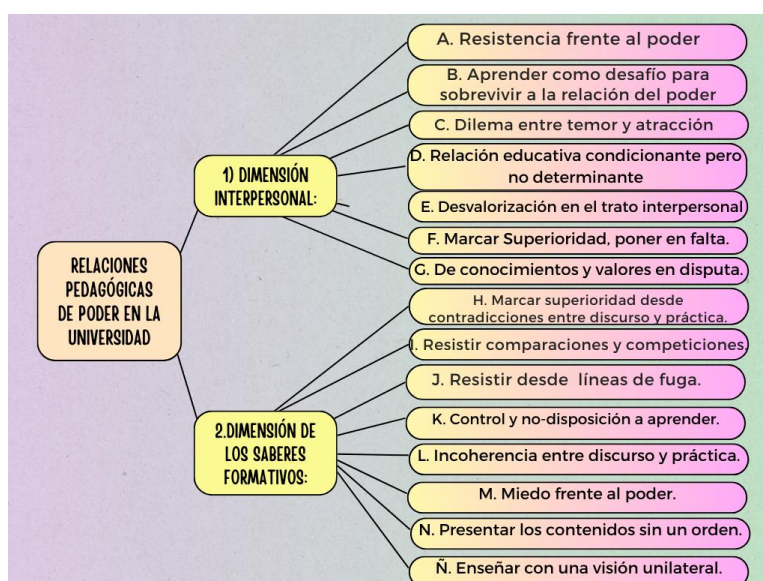
educativas universitarias se comprenden en el entramado de las historias vitales y contextuales de cada sujeto. Por ello, las entrevistadas remitieron a sus experiencias en el nivel secundario y las hemos tomado porque en ellas iniciaron recorridos que claramente han dejado huellas en las estudiantes, a la vez que configuraron las claves de lectura con las que emprendieron sus posteriores experiencias en la universidad.

Para ello, en el presente capítulo presentamos las interpretaciones construidas por las estudiantes en sus relatos, organizadas en torno al eje de análisis de las *relaciones pedagógicas de poder*.

Dentro de este eje, los relatos fueron reunidos alrededor de dos Dimensiones: Interpersonal y Relación con los Saberes formativos. A su vez cada dimensión incluye los siguientes núcleos de sentido emanados de las narraciones: 1. Dimensión Interpersonal: A. *Resistencia frente al poder*; B. *Aprender como desafío para sobrevivir a la relación del poder*; C. *Dilema entre temor y atracción*; D. *Relación educativa condicionante pero no determinante*; E. *Desvalorización en el trato interpersonal*; F. *Marcar Superioridad, poner en falta*.

2. Dimensión de los saberes formativos: G. *De conocimientos y valores en disputa*; H. *Marcar superioridad desde las contradicciones entre discurso y práctica*; I. *Resistir comparaciones y competencias*. J. *Resistir desde las líneas de fuga*; K. *Control y no-disposición a aprender*; L. *Incoherencia entre teoría y práctica profesional*; M. *Miedo frente al poder*; N. *Presentar los contenidos sin un orden*; Ñ. *Enseñar con una visión unilateral*.

A continuación, representamos gráficamente los aspectos analizados en este apartado:



1. Dimensión Interpersonal:

A. Resistencia frente al poder:

En su relato, Mara recuerda situaciones que considera negativas, refiriendo a los vínculos entablados con dos personas de la escuela secundaria, una docente y una preceptora, reflejando el impacto que le produjeron esas relaciones y la huella que le dejaron en sus prácticas de estudio en la universidad:

“Pretendo iniciar contando sobre las vivencias negativas, que se vincularon con determinadas personas, concretamente mi profesora de F. durante los últimos dos años de la secundaria y con una preceptora de la escuela. En el caso de la profesora vivencié un marcado maltrato y muchas situaciones violentas por parte de ella, por ejemplo se refería hacia mí como “la de lentecitos, la del fondo” sin llamarme por mi nombre siendo que lo sabía; en varias ocasiones me comparaba con mi mejor amiga y enunciaba frente al curso que yo le copiaba la tarea porque no era “capaz” de hacerla yo misma siendo la realidad que todos los trabajos prácticos los realizábamos entre ambas, me ponían menos nota en las exposiciones cuando el resto de mis compañeros/as no habían realizado nada de los trabajos, en fin, múltiples situaciones como éstas se repetían con frecuencia a lo largo de mis dos últimos años”. (Mara)

“Y con la preceptora en particular sucedió un hecho bastante desagradable ya que la misma le comentó a la madre de una amiga que yo era una “mala influencia” para su hija y que tuviera cuidado conmigo, obviamente su madre se lo comentó y ella me lo dijo a mí. Cuando esta situación se divulgó a causa de otras situaciones problemáticas con la preceptora, a quien no le agradaba que participáramos del Centro de Estudiantes, como se lo comentó a mi madre cuando se presentó a la institución para aclarar toda la situación. Luego de esto, el vicedirector me pidió disculpas en nombre de la institución. Sin embargo, más allá de lo simbólico que puedan ser las disculpas, los hechos ya habían repercutido fuertemente en mí, quizás en ese momento no lo notaba.” (Mara)

Tal como lo expresa la joven, tanto la profesora como la preceptora mencionadas habían tenido actitudes que la hicieron sentir desvalorizada y discriminada, intelectual y políticamente en la institución. En este sentido intentamos reflexionar en torno a los impactos de estas actitudes en la formación de la estudiante, respecto a la relación que había establecido con los saberes del nivel secundario, en especial, los contenidos propios de la materia que enseñaba la profesora aludida. Mara reconoce que los efectos tuvieron

que ver con un desempeño académico no satisfactorio o no deseado, en la materia F. y generando que la joven asumiera una actitud de resistencia hacia esos contenidos en particular.

“A pesar de toda esta situación, nunca dejé de participar en el Centro de estudiantes, pero sí puedo decir que mi desempeño en la materia de F. no era el mejor, que esto influyó en mi desenvolvimiento con los saberes y en una fuerte resistencia hacia la materia que no pude derribar hasta que cursé la materia en la facultad.” (Mara)

En este pasaje la estudiante vincula la situación conflictiva y la profesora de F. con su posterior resistencia hacia los contenidos de la materia que la misma enseñaba. Esta situación nos interpeló: ¿cómo percibe Mara, la relación entre los contenidos y la docente que los enseñaba? ¿Las actitudes manifestadas por la profesora, habrán condicionado la vinculación que estableció la estudiante con los contenidos de esa materia? A pesar de que la profesora haya expuesto los contenidos ¿existe enseñanza auténtica sin que medien actitudes de afectividad o disposición? y si en esa relación ¿se pueden promover aprendizajes, y de qué tipo?

Podemos pensar con Massimo Recalcati (2019) que la enseñanza auténtica implica necesariamente contenidos cognitivos y relaciones afectivas, nociones y valores. Por otra parte, cabe preguntarse si esta situación puede haberse presentado a la estudiante como un obstáculo epistemofílico del aprendizaje, al decir de Pichón Riviere, si el contenido a aprender, que proviene de la persona que agrede, es considerado como algo amenazante.

Tal vez, podría revelar el motivo por el cual a la estudiante se le dificultaba aprender esa materia, al identificar los contenidos disciplinares con la persona que los enseñaba, y paulatinamente pudo resignificar esa relación con los saberes, en el cursado de la materia homónima con otra docente diferente. Podemos inferir que los aprendizajes que Mara pudo lograr no fueron los que ella consideraba adecuados, al menos desde sus expectativas, tal como reconoce que fue su nivel de desempeño académico, y que la figura docente pudo haber sido un condicionante que habría obstaculizado la relación de la estudiante con el contenido a aprender...porque como afirman Molina y Blanco (2013) y Van Manen (2015), la presencia del profesor en la relación pedagógica, es una experiencia que tiene sentido por sí misma y no un medio para alcanzar otros fines (como la distribución de conocimiento); es una experiencia que posibilita la creación de los espacios adecuados para la construcción de una relación de sentido con el saber, es decir, vinculado con la historia

que cada uno trae (Blanco, 2006). Podremos pensar que, para Mara, la materia o el saber disciplinar estaba representado por la figura de la profesora que la dictaba, y como consecuencia de ello, esta resistencia la marcó hasta que cursó la materia homónima en la universidad con otra docente que brindó su presencia de manera diferente.

B. Aprender como desafío para sobrevivir a la relación de poder:

El relato de Laura nos muestra a una docente de la universidad que expresaba actitudes hostiles y que desvalorizaba a sus estudiantes, causándoles temor:

“La profe Sandra, es una persona que hace sentir inferior al otro.... descalificaba al estudiante... eso me marcó todo el año, aunque sabe muchísimo, a las clases yo las padecía, y era por la docente. (...) hizo llorar a varias estudiantes en clase, y generaba ese miedo de decir algo equivocado (...) por lo menos yo, me había resignado a opinar en clase porque la profesora contestaba mal o lo que yo decía siempre (para ella) estaba equivocado...Sin embargo, su materia fue una de las que más aprendí. ... me causaba temor, pero eran clases muy interesantes, sabía mucho la docente, y había una dicotomía entre que nos causaba miedo y que salías que te volaba la cabeza, porque te atrapaba la clase, los contenidos, la forma de darlo.” (Laura)

Esta experiencia afecta a la estudiante de manera significativa generándole sensaciones contrapuestas, entre el gran interés que le causaban los contenidos de la materia y el miedo que le generaban las reacciones de esta profesora, con quien había entablado una relación pedagógica que ella consideraba como negativa. La estudiante comentaba:

“Yo siempre fui de ser respetuosa y responsable; una vez le avisé (a la profesora S.) que no podría ir a la clase siguiente y ella me dijo que no le interesaba, que eso se lo dijera a la auxiliar, desde ese día me infundió miedo... me acuerdo y me angustio. En otra clase cuando nos preguntó si sabíamos cómo comenzó la historia del trabajo social, yo participé y me dijo que estaba mal, no me acuerdo los fundamentos que dio, pero sí me acuerdo de su reacción, a partir de ahí no pude participar más. Me bloqueó.” (Laura)

Las reacciones y respuestas que la joven tuvo de su profesora, le generaron un sentimiento de miedo que la paralizó, según sus palabras, la “bloqueó”. En su relato podemos advertir que la docente tramitaba la asimetría desde la imposición y el dominio, generándole miedo a Laura, un miedo de tal magnitud que le produjo un impacto, al punto de sentirse bloqueada, es decir, paralizada, inhibida.

Este relato nos incita a pensar en torno a la intervención pedagógica, y preguntarnos si es que en una relación de poder existe mediación; entendiendo que, una mediación ofrece las condiciones adecuadas para facilitar los aprendizajes. En este sentido, entendemos que el poder más que habilitar, inhibe el proceso de transmisión, obstaculizando el desarrollo de tareas que impliquen aprender, al menos desde la participación, pues como advierten Luisa Muraro y Nieves Blanco (2008) en la mediación reside el sentido último de la autoridad, a falta de la cual, se ejerce el poder.

C. Dilema entre temor y atracción:

Laura continúa relatando las escenas vividas con la profesora temida, reflexionando en torno al dilema que le generaba, por un lado, un temor que le infundía la profesora y por el otro, una atracción que tenía por los conocimientos que la misma poseía. Así, recuerda las clases de la profesora Sandra:

“A la profe Sandra, le tenía miedo, pero sus clases eran ordenadas, como obstáculo, marcaba la relación de poder, (...) sabe utilizar bien el conocimiento, pero la pedagogía es tradicional, como antes, cuando la palabra de los docentes valía más (...) creo que ella se quedó en ese paradigma. Le atribuyo valor como docente, porque es la materia en la que más aprendí, porque el conocimiento fue enriquecedor, y me sirvió muchísimo, pero como estudiante no, como vivencié esas clases; (...) ir a las clases me dificultó muchísimo... esto de no tener las ganas de ir a cursar, era contradictorio porque era “quiero aprender esto, quiero ir a las clases, pero si está esa persona, no. Como quién personifica el conocimiento...el conocimiento es importante, pero faltaba (...) empatía, es fundamental, porque esa docente se olvida que fue estudiante (...) y falta de compromiso por el estudiante, para nosotros era una tortura ir a cursar, y lo manifestamos por el miedo...” (Laura)

Si bien Laura valora el saber que poseía y ofrecía la profesora desde sus clases ordenadas, con conocimientos útiles, al mismo tiempo advierte la falta de empatía hacia sus estudiantes, lo que les generaba miedo, y opacaba aquellos aspectos positivos, y era un obstáculo que les dificultaba acceder al conocimiento. Por ello, a pesar de reconocer que los conocimientos de la profesora eran relevantes, la estudiante no le otorga legitimidad por el modo en que se vinculaba con ella.

Teniendo en cuenta que el relato muestra que la docente se expresaba de manera autoritaria y generaba en sus estudiantes sentimientos de incapacidad e impotencia, nos lleva a pensar

si esto causaría dificultades para el desenvolvimiento de las prácticas de aprendizaje. Pues, las relaciones que se centran en el ejercicio del poder representan obstáculos para relacionarse con el saber formativo. En este sentido, ponemos en duda que la intervención pedagógica que pone en juego esta docente se configure como mediación, pues, como hemos advertido, la docente no creaba las condiciones necesarias para facilitar el aprendizaje.

Entonces, si no se trata de mediación pedagógica, surge el interrogante: ¿cómo es que Laura logró aprender los contenidos? Y esto nos lleva a pensar si, un/a estudiante puede aprender independientemente que su docente le cause temor, es decir, aprende a pesar del obstáculo que representa la actitud docente. Pues nos preguntamos, ¿cómo alguien logra aprender a pesar de que le marquen que se equivoca permanentemente o le hagan sentir que es incapaz? Incluso otros de los interrogantes que guiaron nuestro análisis son: ¿qué, de esa relación, hizo que esa materia fuera una de las que más aprendiera esta estudiante? ¿qué sentimientos le generaba esa “dicotomía” entre el miedo a la docente y la atracción por los contenidos, que finalmente se dejó atrapar por los temas, los que paradójicamente eran planteados por la docente temida?

D. Relación educativa condicionante pero no determinante:

La situación dilemática en la que Laura reconocía haberse quedado “bloqueada” por la profesora y al mismo tiempo, haber logrado aprender los contenidos de la materia, nos resultaba sorprendente, y nos interpelaba en cuanto a, si es posible que una relación pedagógica de poder se configure como facilitadora, o al menos, no ofrezca obstáculos para relacionarse con el saber. Por ello, la conversación con la estudiante se centró en indagar en torno a cómo ella significó esa situación y qué sucedió para que pudiera superar o tal vez ignorar el malestar que sentía y, a pesar de ello, poder focalizar la energía en aprender los contenidos. La estudiante cuenta:

“Primero traté de que no me inhiba (...) hay algunas personas más sumisas, que le dan mucho valor a la palabra del docente (...) y eso es terrible para un estudiante, yo no, porque tengo otro carácter, iba “empacada” a las clases, escuchaba tomaba apuntes, aprendí muchísimo pero no participaba, pero había otras compañeras, que cuando la docente las hacía sentir mal o llorar, en clase, se deben haber sentido las peores estudiantes del mundo...si a mí me lo llegase a decir, y yo sé que no es así, porque quizás tengo otras herramientas para defenderme...” (Laura)

Laura reconoce haber asumido una actitud de “empacada”²⁹, a modo de ofrecer una resistencia frente a la actitud de la profesora, que era percibida como “amenazadora” o “agresiva”. La joven adoptó esta posición hacia la situación vivida como adversidad, y de ese modo, poder “resguardarse” ante la provocación que sintió. Creemos que la resistencia (como ella la denomina) fue una herramienta que le sirvió a modo de barrera, como un escudo para “bloquear”, para cubrirse del daño, para defenderse, y que no le afecten las actitudes negativas de su profesora, para rechazar o ignorar la desvalorización, la descalificación por parte de la docente. En este caso al estudiante se constituyó en sujeto activo, revelando el carácter indeterminado que tiene todo acto educativo, al que aluden Fernando Bárcena y Joan Carles Mélich, (2014) cuando afirman que las/os estudiantes se vinculan en la experiencia con lo dado, pero, por los márgenes de libertad y lo imprevisto que tiene la educación en tanto acontecimiento, pueden hacer nacer con ello otra cosa.

Otro aspecto que se desprende de esta reflexión, fue develado en nuestra conversación: frente a la pregunta: *“... decías que es importante el conocimiento y la empatía, o el compromiso con las y los estudiantes, y que es deseable que esté presente en un/a docente, para ser buen/a docente. ¿Ambas cosas, están vinculadas? Y ¿eso influye en el modo en que vos te apropias del conocimiento?”* Laura responde:

“Si, hay una relación, pero no es del todo determinante, por cómo es cada uno, según las subjetividades de cada uno y sus trayectorias educativas. Ej. una compañera el primer día le gustó y admira a esa profesora, yo la admiro, pero sólo por sus conocimientos...pero eso es muy personal. Tiene que ver con las sumisiones, hay quienes, naturalizan el abuso de poder, como que es normal, como que estuviera bien que un docente trate mal...”
(Laura)

En este sentido, la significación otorgada por Laura nos sugiere que pudo separar a la persona (de la docente) del conocimiento que la misma ofrecía, en cuanto a no personificar el conocimiento. Es decir que la estudiante aprendió “a pesar de” su profesora, pero apropiándose de los conocimientos que la docente ponía a disposición de una manera particular, pues sintió ese aprendizaje como un logro a partir de un desafío que ella misma se planteó. Por otra parte, ya no sería el desafío que le había puesto su otra profesora (Ana) que se orientaba a habilitar sus capacidades, o tal vez, será que aquel desafío le había

²⁹ “Empacada/do” en Argentina significa (pop.) Persona poco comunicativa, retraída, reconcentrada, terca, disgustada, enojada pero en silencio.

dejado una huella, como resultado de la intervención de Ana, por la cual se sintió empoderada y lo transfiere en este momento, configurando su propio desafío. Es decir, un desafío que construyó para demostrar-le a su profesora y/o, demostrar-se a ella misma, que era capaz de aprender.

Las explicaciones de Laura señalan que priorizó su interés por el contenido de la materia contrarrestando el temor que le producía la profesora, a quien reconoce admirar “sólo por su conocimiento”. Por ello, elige tomar el conocimiento que, según sus palabras, la “atrapaba”, “le volaba la cabeza”, aludiendo nuevamente al atravesamiento por el cuerpo. En este sentido, ha prevalecido la atracción hacia el saber que poseía y ofrecía la profesora, lo que nos lleva a pensar que la joven ha considerado a la docente como autoridad epistémica al decir de Dolores Gutiérrez Cacciabue (2016), pues se reconoce una autoridad epistémica, cuando se le otorga autoridad al conocimiento de una persona, y se deposita confianza en la competencia superior que ésta posee, considerándola confiable como fuente de conocimiento relevante y necesario para su formación.

Las palabras de Laura reflejan que le otorga importancia tanto a la relación docente-estudiante como a la relación que, como estudiante pueda establecer con el saber formativo. Sin embargo, develando el modo en cómo se construye la relación educativa, vemos que la misma es condicionante, pero no es determinante para lograr su aprendizaje. Esto nos revela el carácter de la influencia pedagógica señalando la importancia de la mediación docente, pero también del peso relativo que esa influencia puede tener en el proceso de aprender de un/a estudiante, es decir, del carácter de indeterminado que tiene el acto educativo.

Por ello, podemos señalar que la relación pedagógica constituye una condición necesaria pero no suficiente para poder aprender. Y Laura lo testimonia con su experiencia, pues aprendió en el seno de una relación de poder, sobreviviendo al ejercicio del poder, no sin esfuerzo y dificultades, pero ofreciendo resistencia a los obstáculos que se le presentaban, y de este modo, se desafió ella misma desde sus capacidades y desafió el poder de la profesora. Por ello, según su relato, podemos decir que, aún en esa configuración de la relación pedagógica, en tanto ejercicio del poder, Laura logró aprender.

Las aclaraciones de Laura respecto a su admiración hacia la profesora y motivada exclusivamente por el conocimiento que porta, a pesar de sus actitudes, pone en tensión la naturalización del abuso de poder docente que ella advierte entre el alumnado. En este

sentido, la joven se estaría refiriendo a que algunos/as de los y las estudiantes, aceptan y se someten al ejercicio del poder considerándolo como parte de la función de enseñar, desde el supuesto de que la posesión del saber habilitaría el ejercicio del poder, lo que nos remite a la perspectiva pedagógica que sostiene que, para enseñar es suficiente con poseer el saber disciplinar, soslayando el saber pedagógico-didáctico y las dimensiones relacionales que lo atraviesan. Mientras que ella, frente al poder ejercido por la docente, en las clases adoptaba una actitud de resguardo (“empacada”) y de ese modo, aprovechaba el conocimiento que la misma desplegaba. Esta escena nos lleva a pensar en el ordenamiento disciplinar que generaba esta profesora en sus clases. Frente a lo cual consideramos que implementa un tipo de disciplina formal que, según Van Manen (2010) se mantiene a través del miedo, donde el/la docente es percibido/a como un/a mero/a instructor/a, aunque tenga excelentes conocimientos de la asignatura y la enseñe con gran claridad y efectividad, por eso, como en este caso, el/la estudiante experimenta los conocimientos aprendidos de manera totalmente externa.

Estas escenas nos llevan a pensar en cómo las relaciones pedagógicas de poder, afectan las prácticas de cada estudiante y cómo promueven u obstaculizan las relaciones que las y los estudiantes entablan con el saber.

Así, las preguntas que surgen refieren a los modos de tejer el vínculo intersubjetivo en la relación pedagógica; específicamente, si ese vínculo puede gravitar en los modos en que los y las estudiantes se relacionan con el saber y pensando en los vínculos que entabló Laura con sus docentes, parecería que es en este aspecto donde un/a docente con sus mediaciones puede incidir en las prácticas de aprendizaje de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta que las relaciones de poder vividas fueron consideradas negativas, otra de las estudiantes, Julia, se refiere a las actitudes de un profesor y una profesora de la carrera, vinculadas al ejercicio profesional, en los ámbitos disciplinar y docente:

“No recuerdo una figura docente que haya sido 100 % autoritaria, desatenta o poco profesional. Sí, me ha ocurrido notar actitudes de desinterés, de poco profesionalismo o poca pedagogía en alguna instancia áulica. Por ej. “Una profesora hacía comentarios desatinados que daban que pensar de esa persona como profesional. Que me dejaban pensando... ¿Así será esta persona en su ámbito de trabajo? Me parece que yo no quiero ser de esa manera...” (Julia)

Las actitudes de ciertos/as docentes, tales como comentarios inoportunos o desinterés hacia

los y las estudiantes, le hicieron reflexionar a Julia, en torno al tipo de posicionamiento ético que asumiría esa docente como profesional en el campo laboral. En este sentido, la joven intuye que la profesora aludida, en su actuación profesional, replicaría las actitudes demostradas en el aula. Esta observación le indujo a analizar proyectivamente su futuro accionar, concluyendo que no querría actuar de la manera en que lo hacía esa persona. Aquí aparece el saber cómo una construcción propia que realiza la estudiante a partir de las actitudes observadas en la docente, frente a un modelo de desempeño profesional considerado negativo. Es decir, el aprendizaje no se genera desde la intencionalidad de la enseñanza, sino que se deriva de lo que la profesora “transmite” sin proponérselo, y que la estudiante toma como un ejemplo de lo que no debería hacerse en la intervención profesional.

E. Desvalorización en el trato interpersonal:

En otro pasaje de su relato, Julia se focalizó en los vínculos intersubjetivos entablados en las clases, con un integrante del equipo docente de una materia en particular:

“Un profe, auxiliar de una materia, (...) cuando él quedaba dando la clase ejercía el poder, la materia estaba buena, cuando la daba el profe responsable veíamos todo lo que nos servía, no era problema de la materia, pero cuando estaba sólo el auxiliar, te dejaba de gustar por la forma de darla, no podía escucharlo, expresaba menosprecio por el feminismo, desvalorizaba usando malas palabras, y ya era que me causaba desprecio verlo y no lo quería escuchar. (...) Cuando un profe así está enfrente de una clase, por más importante que sea lo que te va a decir, por mucha formación que tenga, no lo vas a asimilar, por ahí sí, lo escuchas, pero si te lo dice otro profe sí lo aprendes, lo haces parte tuyo para tu futuro profesional. Te condiciona terriblemente un profesor para que te vincules con un saber.” (Julia)

“Otra profesora, todos los años pasa lo mismo con esa profe, a una compañera le habló mal... pero no sabe lo que a ella le está pasando, o no se da cuenta cómo da la materia, no hay autocrítica, no se revisa que está haciendo mal, para ella el problema es de los estudiantes. (...) Esta profe, llevaba al aula el discurso del miedo, a una chica que es madre y trabajaba, la hacía sentir culpable de no andar bien en la materia.” También les contestó re mal a dos chicas, las hizo llorar, y se fueron del aula.” (Julia)

Conversando con la estudiante en torno a la influencia de las actitudes docentes sobre los modos en que los y las estudiantes aprenden los contenidos de sus materias, la reflexión de

Julia es:

“Supongo que eso influye mucho en el conocimiento, porque no llegas a asimilarlo, o lo estudias, pero no porque crees que es algo que te va a servir. (...) nos cuesta ir a consulta, nos cuesta rendir los finales, por miedo. El miedo está mucho, lo sufrimos.” (Julia)

En este sentido, las actitudes autoritarias por parte de algunos/nas docentes generan inhibición y miedo al realizar las tareas académicas necesarias durante los procesos de aprendizaje.

La sensibilidad de las estudiantes respecto de la consideración o no de su situacionalidad vital parece ser importante, porque consideran que se les reconoce como sujetos sociales y no sólo como alumnas o alumnos.

“El problema es el poder de los docentes, de un lado están los docentes, y del otro, los estudiantes. Hay docentes que en el aula demostraron algo diferente, que no había jerarquía, que eran iguales, y que todo lo que dijéramos, valía, pero si nosotros creemos que nuestro discurso no vale, te cuesta decirlo porque te lo hicieron creer y es contra eso que tenemos que luchar” (Julia)

Nuevamente la estudiante alude al vínculo intersubjetivo, considerando crucial la intervención docente en el mismo. En este sentido, Cecilia Fierro (2008) le otorga un protagonismo al papel que cumple el/la docente en los modos en que se pueden construir las relaciones pedagógicas a partir de la directividad que ponga en juego, configurando relaciones signadas por el dominio o la liberación. Así, la joven pone de manifiesto que algunos/as docentes se relacionan con sus estudiantes mediante el ejercicio del poder, con actitudes agresivas, no de tipo física sino de violencia simbólica³⁰, generándoles a sus compañeros/as, temor a consultar y miedo a rendir.

La violencia vivida, sentida, como dice Carina Kaplan (2017) es una expresión del dolor social, pues causa una herida, un daño subjetivo, y esto se produce en el seno de las relaciones intersubjetivas que se desarrollan en el ámbito escolar. Por ello la autora advierte que la violencia siempre porta un componente relacional y emocional, afectivo.

El relato de Julia da cuenta de, cómo este tipo de relaciones ha gravitado en las dificultades

³⁰ El concepto de violencia simbólica refiere a las situaciones que expresan violencia a través de expresiones tales como insultos, descalificaciones, desvalorizaciones de la persona realizadas mediante el lenguaje verbal o no verbal, es decir, palabras, gestos o acciones.

con las que la estudiante se enfrentó para vincularse con el saber formativo, advirtiendo que el miedo aparece como una limitación significativa, que contribuye a inhibir el aprendizaje.

F. Marcar Superioridad, poner en falta:

Otro pasaje del relato de Mara dice: *“Sin embargo, tuve varias frustraciones al no encontrarme identificada con algunas profesoras³¹, principalmente esto se debió a que impartían sus clases marcando superioridad respecto de las estudiantes, en muchas situaciones pude observar falta de empatía con los problemas personales que atravesaban las compañeras. A lo largo de la carrera pude percibir que se repetían escenarios en los cuales las docentes marcaban fuertemente su lugar de superiores, pero no sólo en cuanto a la relación educador-educando, sino también respecto a los conocimientos académicos, haciéndonos sentir que somos sujetos que no poseemos ningún tipo de nociones sobre la materia, por ende, que cualquier aporte que realicemos no será válido para ellas”.*

“Cuando te marcan un error, generalmente se impone una postura del profesor, a causa de estas situaciones he ido aprendiendo y a defender mi postura”. “Una vez que no había leído el texto que sugirieron, la profesora me preguntó, cuando dije que no lo había leído, me apuntó con el dedo y dijo: “ven lo que pasa cuando no estudian”, me puso en falta, me marcó mucho, me provocó angustia y bronca. El hacernos sentir inferior, cuando se marca el error... Tal vez eso me sirvió, también la confianza en uno mismo”. (Mara)

“Otra vez una profe ante una opinión que dimos, nos dijo que debíamos decirlo con lenguaje técnico y nos dijo cómo decirlo y que lo repitiéramos, pero yo no quise decirlo. Porque nos hizo sentir que decíamos una tontera, fue muy violento que te digan: “tenés que decirlo de tal manera”, como “Repitan conmigo”. Tendría que haberlo dicho: “Cómo lo dice tal autor”, devolver la pregunta, decirlo de otra manera distinta, porque la forma fue muy chocante, hay algunas situaciones y cosas que se dicen que hacen que tengas una visión más negativa, que no tengas ganas de ir a su clase.

Una profe pidió que hiciéramos una devolución de la materia, empezamos hablando nosotras, pero después sólo habló ella, la devolución fue solo de ella, y nos decía de una manera negativa, que nos costaba estudiar, nos costaba la comprensión de consignas. No

³¹ Utilizo el género femenino para hablar ya que la mayoría de las docentes y/o estudiantes de la carrera universitaria son mujeres y por ello considero pertinente ser inclusiva, también, a través del lenguaje con el género femenino.

hubo devolución positiva, pero no teníamos todo mal, pero, es necesario ver ambas partes, con esta materia siento que no aprendí nada, me costó mucho sentarme a escribir el trabajo, nos hicieron sentir muy mal. En la segunda clase que tuvimos, nos trataron mal, nos hicieron sentir que no entendíamos nada, no sabíamos comprender las consignas básicas, y no se fijaron en ellas que no fueron claras al explicar al grupo general que tuvimos inconvenientes para responder a la consiga, ellas tienen que pensar que nadie lo pudo hacer. No vimos nada por el maltrato, yo falté a clases porque no quería ir. (Mara)

En esta parte del relato, Mara pone de relieve la importancia de la forma en que los/as docentes marcan los errores o las supuestas faltas de conocimientos o de capacidades de sus estudiantes. Aquí la forma tiene que ver con el modo en que se plantea el discurso o la comunicación en la relación pedagógica y en este caso, el discurso de las docentes tomó forma de hostilidad, al marcar el error en términos de equivocación y al descalificar los aportes de sus estudiantes, desvalorizando sus saberes y capacidades. Estas formas discursivas comunicacionales, claramente han tenido cierto efecto sobre los sentimientos de los y las estudiantes (“nos hicieron sentir... inferior”) que la joven significa como “violencia”, la que entendemos como violencia simbólica, en términos de poder simbólico.

La mirada de la estudiante sobre el modo de manifestarse de estos/as docentes revela que se relacionan con sus estudiantes sobre la base del rango o jerarquía intelectual expresada con coacción, desvalorizando las capacidades y los conocimientos de los y las estudiantes, lo que genera inhibición para poner en juego sus propios saberes. Pues como señala José M. Esteve (1977) los/as docentes tienen una posición social distinta a la de sus estudiantes, al poseer un *rango* superior que les hace responsables de lo que ocurra en clase, y además están dotados/as de ciertos elementos de *poder coactivo* (independientemente de que los utilice o no) para hacer cumplir las normas y sostener su responsabilidad social. En este sentido, el poder coactivo ha sido puesto en juego en la posición superior en que se ubican los y las docentes respecto a sus estudiantes, desde la desvalorización.

Frente a ello cabe preguntarse sobre las posibilidades de reacción que puede tener un/a estudiante, y entendemos que puede responder con sumisión o inhibición, indiferencia o resistencia. Esteve (1977) afirma que, en la dinámica de la relación educativa, el autoritarismo establece una escalada de acción y reacción, centrando la labor educativa en enseñar a perseverar en la obediencia de las normas impuestas. Así, frente al autoritarismo las reacciones pueden ser de obediencia o bien, de resistencia, como la que tuvo Mara al

negarse asistir a las clases para evitar el ambiente hostil que generaban sus docentes. Pero, a la vez, este tipo de relaciones genera en la persona que obedece, sentimientos de rencor y frustración. En este caso Mara reaccionó desde la resistencia, provocándole angustia y bronca, tal como ella lo manifiesta.

2. Dimensión de los saberes formativos:

G. De conocimientos y valores en disputa:

Julia Inicia su relato recordando las relaciones pedagógicas que entabló en el seno del colegio donde realizó el nivel secundario, vinculando esas vivencias con el proceso de decidir la carrera que estudiaría, el que finalmente la llevó a optar por la carrera que cursa en la actualidad:

“Provengo de un instituto privado, católico y muy ortodoxo. Por tal motivo, las relaciones con las y los profesores estaban determinadas generalmente por estas características. Sus formas y modos de dar clases, sus maneras de relacionarse con las y los estudiantes estaban atravesadas casi siempre por la religión, lo que generaba de mi parte cierta interpelación y cuestionamiento interno respecto a esas conductas”.

“La verdad que la relación que tejí en la secundaria con las ideas, valores, conceptos y actitudes me sirvió al llegar a la Universidad para saber qué era todo lo que no quería ser. Esos conocimientos, conceptos y actitudes estaban signadas por prejuicios y pseudo valores como la idea de “bien” que entrañaban toda una trama de desigualdad, racismo, discriminación que reproduje durante toda mi primaria y secundaria y que recién pude ser verdaderamente consciente al llegar a la Universidad y poder generar una ruptura con lo aprehendido”. (Julia)

Según Julia, las relaciones experimentadas en su trayectoria formativa previa le presentaron un modo de interpretar el mundo que le generó “cierto” cuestionamiento, y cuyos lazos pudo romper recién cuando llegó a la universidad. Julia refiere al posicionamiento que adoptó en la universidad caracterizado por la concientización y ruptura con los saberes (conceptos, valores, etc.) que había aprendido en el colegio secundario. Cabe preguntarse, acerca de los modos y los motivos por los cuales se pudo haber producido esta ruptura de saberes y valores, considerando que alguien asimila un bagaje de saberes en una institución educativa (en este caso la primaria y secundaria) durante tantos años y bajo principios dogmáticos y luego, al llegar a otra institución (la

universidad) esos saberes son cuestionados y se transforman completamente, generando una ruptura con anteriores concepciones. Tal vez esto sucede porque la formación, como forma de aprender que permite la escolaridad, en este caso la universidad, como dice Jorge Larrosa (2018) es una en la que se demanda cierta renuncia, cierta salida de uno mismo, cierto desarraigo de los modos propios (personales, familiares, religiosos, nacionales, etc.) de ver y vivir el mundo. De esta escena surgen otros interrogantes vinculados con la influencia de la universidad como otro ámbito que albergó a Julia y que le permitió separarse de esos modos de ver y vivir la realidad. Y cabe pensar qué aspectos de la universidad pudieron intervenir para que ella desarrollara la capacidad de cuestionarse; si es que aquella capacidad de crítica que había germinado en la secundaria pudo revelarse gracias a las condiciones que le ofreció la educación superior. Porque ese cambio subjetivo no ha sido repentino, sino que fue un proceso continuo de transformación, en el cual esos saberes ya estaban puestos en cuestión durante el secundario, como lo señala la joven, y frente a los cuales tenía vacilaciones y resistencias. En ese sentido, los nuevos saberes con los que se encontró luego en la universidad, le disiparon dudas y le permitieron elaborar respuestas a esos cuestionamientos previos, y también, poder construir nuevos saberes que se contraponen a aquellos. Así, el aprendizaje en torno a estos conceptos y valores se habría configurado en Julia, como un entramado no lineal ni transparente, sino con encuentros y desencuentros, como diría Enrique Pichón Riviére (1985) todo aprendizaje tiene su motor en un conflicto del orden de lo cognitivo o del orden de lo afectivo, en este caso, el nuevo conocimiento ofrecido por la universidad generó en la estudiante la problematización desde el pensamiento crítico, poniendo en cuestión sus creencias religiosas e ideológicas adoptadas o sostenidas en la escuela secundaria, logrando integrar nuevas ideas y concepciones, reconfigurando sus esquemas de comprensión de la realidad social.

H. Marcar superioridad desde las contradicciones entre discurso y práctica:

En su relato Mara, identifica actitudes de algunas figuras docentes que mostraron contradicciones entre sus discursos y prácticas, evidenciando que las relaciones pedagógicas se configuraban asimétricamente marcando superioridad:

“Desde primer año nos remarcan sobre la importancia de tener una postura crítica, pero las contradicciones que hay, nos sacan a veces las ganas de participar. Es importante la coherencia, hay profesores que en clases nos dicen una cosa (por ejemplo, dicen que

valoran la participación y el proceso) sin embargo, en las acciones no lo demostraban, había contradicción. Hay un poco de que, te dicen que participes y otro poco de resistencia, te sirve para eso.”

Una profesora en lo discursivo era una cosa: nos decía que éramos todos iguales, y motivaba a participar. Era una participación forzada, impuesta y falsa. Tampoco ella estaba interesada en escucharnos, era solo discursivo, porque en las acciones era distinta, al señalar, al hacer comparaciones.

... “hay docentes que se contradicen y marcan una superioridad, dicen que lo que pasa en el aula es como algo que les perteneciera: hay un profe que nos remarca que los acuerdos son áulicos que todo se resuelve entre nosotros, pero después no se respetan esas pautas (se contradice), entonces se intenta crear un vínculo forzado, falso, las decisiones las terminan tomando los docentes... “Otra situación fue cuando estaba muy estresada e iba a dejar una materia para después, y la profe me dijo que ‘debía’ promocionarla, me lo impuso”. (Mara)

Estas contradicciones entre discursos y prácticas que la estudiante advierte en sus docentes, muestran que imponían criterios unilateralmente, ya que, por un lado, promovían la realización de acuerdos previos y fomentaban la participación y por el otro, terminaban decidiendo arbitrariamente, sin respetar lo acordado por ambas partes, incluso, sin que mediara una razón válida.

Evidentemente el hecho de honrar lo pactado constituye un aspecto de la relación pedagógica que la joven reconoce como necesario para que la situación educativa pueda llevarse a cabo. Pues, el incumplimiento de las pautas acordadas, en este caso, respecto de la participación del estudiantado que se promueve desde lo formal, resulta ser genuina (la joven alude a la falsedad), lo que induce a la obligación, deviene en una participación forzada, o pseudoparticipación, el “hacer como sí”, lo cual no sería una condición que ayude a disponerse adecuadamente al aprendizaje significativo. Tal vez lo que se transmite con las contradicciones tiene que ver con la carencia y necesidad de contar con un ámbito pedagógico de igualdad, respeto y justicia, que se requiere como imperativo ético de la formación académica, especialmente en las ciencias sociales.

La necesaria asimetría entre docentes y estudiantes, en estas escenas ha tomado la forma de arbitrariedad y sumisión, entonces podemos decir que, cuando la asimetría se remarca en términos jerárquicos mostrando “superioridad”, intentando subordinar al otro, haciéndole

sentir inferior, se torna en relación pedagógica de poder.

I. Resistir comparaciones y competencias:

En este fragmento del relato, Mara refiere a situaciones en las que algunos/as de sus docentes realizaron comparaciones entre el grupo de estudiantes que asistían a sus clases:

“Otra acción que se puede notar en reiteradas ocasiones son las comparaciones, respecto a los saberes individuales, que realizan entre el grupo de compañeras; considero que este aspecto es muy negativo ya que nos pone en nivel de competición generando conductas individualistas y falta de compañerismo”. “Que te comparen con otras compañeras me agota mucho. Estas situaciones me generaban no tener ganas de estudiar, de no seguir con la materia, como ser incapaz de hacerlo”. (Mara)

Esta escena nos hace pensar en cómo puede reaccionar un/a estudiante frente a las situaciones en las que es objeto de comparación con sus compañeros/as promoviendo actitudes competitivas, y aquí también se pone en juego el par superioridad-inferioridad desde un/a docente al juzgar y comparar a sus estudiantes. En este caso, nos preguntamos cómo se puede aprender, en una relación pedagógica signada por la competitividad, las desvalorizaciones o la incomodidad al ser expuesto/a como más capaz que un par.

En este caso, Mara nuevamente afronta esta situación, tal como ya lo había hecho frente al rango y la coerción, para posicionarse desde la resistencia y, además, puede construir un aprendizaje a partir de ello.

“A pesar de los disgustos que me ha significado transitar por los espacios educativos, no sólo en la universidad sino también en la escuela, los malos ratos y decepciones incluso con la carrera, me han permitido vislumbrar las cosas que no deseo en mi futuro profesional, ni en mi persona. El hecho de que me hagan competir con mis compañeras me hace generar vínculos más fuertes de compañerismo, ya no siento que se trate de una “carrera” profesional, sino que entiendo que es un camino de aprendizaje hasta lograr obtener un título universitario.”

“Siento que lo que yo apporto suma también el hecho de considerarnos un grupo, hay profesores que no lo hacen y generan competencia, mientras que otros generan ganas de participar en sus clases, al sentirme cómoda, puedo decir lo que me parece. ...También me hacía pensar que un buen profesor no se queda con lo académico: valoro más a un docente que es coherente con esto... sentirnos cómodos”. (Mara)

Podemos considerar que las comparaciones hechas por las docentes, tienen un sentido mercantilista del aprendizaje, en cuanto a que se centran en contrastar el rendimiento académico individual entre pares, como una carrera a ganar para obtener un logro, enfrentando a la estudiante con el resto de sus compañeros/as en una competición individualista en torno al saber, y en detrimento de lo colectivo.

Al mismo tiempo, estas comparaciones provocaban en la joven, no sólo rechazo a la situación de competencia sino también, generaron la decisión de construir lazos más sólidos entre sus compañeros y compañeras, logrando así un aprendizaje que resulta como contraejemplo de lo enseñado. Como parte de ese aprendizaje Mara opta por resistir a cualquier competencia con sus pares, también valora a aquellos/as docentes que generan un clima favorecedor de la participación y reclama una participación que promueva la interacción colaborativa entre todos/as los/as integrantes del grupo, en lugar de generar competencia. Lo cual nos lleva a pensar que, para esta estudiante, la participación obligada y/o simulada, no es una participación genuina y que promover la competencia individualista se vincula a una relación pedagógica de poder.

Por otra parte, frente al malestar que le producen las actitudes de algunos/as docentes, la joven señala un aspecto considerado negativo, de una de las relaciones pedagógicas vividas con una profesora que era respetada como docente y referente profesional:

“En cuanto a una figura docente que me ha sido como referente, me sucedió el año pasado una situación particular e inesperada, ya que tenía una profesora a quien admiraba bastante por estar sumamente formada en su especialidad y principalmente porque en sus materias (dicta dos a lo largo de la carrera) nos enseña y comparte una manera particular de problematizar la realidad social y nuestros abordajes. Nos hace pensar, pensar más y cuestionar todo lo dado. Sin embargo, al realizar un trabajo final nos colocó en un momento, como el que mencioné anteriormente, de comparación con mi compañera de estudio, siendo que teníamos básicamente la misma elaboración conceptual a mí me promocionó y ella quedó regular. Sentimos que fue una decisión muy injusta y al momento de realizar las devoluciones del trabajo final que habíamos elaborado con muchísimo esfuerzo, noches sin dormir, días sin comer bien, y tensión porque no llegábamos con la fecha límite de presentación no demostró nada de empatía, nos habló con total frialdad e incluso llegamos a pensar y sentir de que la profesora realmente no había estudiado los documentos entregados sino que ya tenía estas decisiones tomadas previamente y sin una

evaluación justa de todo el proceso de aprendizaje. Claramente esto es algo que sentimos en el momento y no podemos asegurarlo, pero es algo que nos impactó emocionalmente. Es decir que, ante toda esta situación, a pesar de que no puedo negar que la docente académicamente es una excelente profesional, nos mostró que como educadora –y todo lo que implica este concepto- no se encuentra comprometida con todo el proceso de aprendizaje, sino que básicamente le importa una nota numérica que nada dice al final de los saberes del sujeto pero que todo lo representa ante el entorno académico; me desilusionó por esta falta de humanismo en su persona. Ello se debió a que según mi concepción de educación no sólo importan los conocimientos compartidos entre educador-educando, sino también los lazos de compromiso que se tejen por aprender nuevos saberes y/o complementar los que ya poseemos para que de este modo seamos capaces de ser mejores personas que intentan cambiar pequeños espacios de la realidad social que transitamos.”

“Las acciones por parte de las profesoras han repercutido en mí de diferentes maneras, en los primeros años me frustró mucho, al sentirme inferior que el resto de mis compañeras, sabiendo inclusive que no acordaba con el tipo de educación que ellas impartían³², sin embargo, a partir de tercer año comencé a cuestionar estas acciones y expresar lo que pensaba cuando no estaba de acuerdo con algo de lo que decían”. (Mara)

Nuevamente aquí aparece la alusión a la coherencia entre el discurso y la práctica de las y los docentes, y a las comparaciones de las que Mara era objeto, pero también se manifiesta la lectura que ella hace de estas situaciones que la preocupaban, y la resistencia de la joven frente a las mismas.

Así, la joven pone el foco en las interacciones e intercambios entre docentes y estudiantes ocurridos en el aula, considerando que el tipo de vínculo que se teje es crucial para concretar el acto educativo, y revela que la falta de compromiso o actitudes carentes de humanismo de parte de la docente genera un vínculo que, a la joven en un principio le conlleva frustración y luego, resistencia. Aunque en este caso, esa resistencia adquiere otro cariz, pues ya no se trata de evitar el clima hostil, faltando a la clase o de no responder al

³² Durante su relato la estudiante aclara su interpretación de estas situaciones: “Entiendo que estas características de educación formal están atravesadas por las lógicas de la coyuntura que atravesamos, por un sistema capitalista que trae como consecuencias generar relaciones desiguales e inequitativas, marcadas por valores como la moral, la competencia del más fuerte sobre el más débil y la meritocracia; todos ellos fuertemente reflejados en todos los espacios educativos”.

requerimiento de expresarse según lo prescribía la docente, sino que ahora, la actitud de la joven es más activa ya que puede expresar sus desacuerdos confrontando y cuestionando.

Este testimonio demuestra que esta estudiante, se ha afianzado en la trayectoria de la carrera, experimentando un posicionamiento más crítico e independiente en torno a los diversos aspectos de su formación académica. Además, esta resistencia se funda en la significación que tiene el grupo en relación a la figura de autoridad del/ de la docente: Pues, en el ámbito escolar se construyen los lazos de pertenencia, y es allí donde lo grupal ejerce un importante poder simbólico, tal como afirma Carina Kaplan (2017) “Una nota característica de la condición estudiantil de la juventud es que la autoridad adulta que es tan definitoria en la infancia, se transforma para dar lugar al poder simbólico que ejerce lo grupal. La mirada del otro se transita intrageneracional y colectivamente.” (Kaplan, 2017, p.123) En este sentido, advertimos que, en la experiencia escolar, el poder estar incluido en un grupo, formar y sentirse parte de una grupalidad, pesa mucho más que sentirse aceptado por el/la docente.

J. Resistir desde las líneas de fuga:

Julia analiza las reacciones que ha tenido como estudiante, frente a las actitudes autoritarias demostradas por algunos/as de sus docentes:

“Hay docentes que te infunden miedo, y terminas diciendo lo que a ellos les gusta ¿sentís que aprendes así? por ej. en el trabajo de una materia, se imponía una perspectiva...estas cosas te bloquean. Mientras los otros profes (refiere a docentes referentes positivos) nos decían que independientemente de la materia cada uno tenía que sentar su posicionamiento ideológico, epistemológico, pero, (...) en una materia, ya había una postura preestablecida, y cuando yo me quise alejar de eso, e incluir la perspectiva de género en el marco teórico (del trabajo), las profes no me lo permitieron...aunque lo discutí, pero yo no era una interlocutora válida para esa profesora, y era eso ...o me bochaba, así es que decidí colocar dos marcos teóricos.”

“En lugar de lo teórico, aprendí a buscar líneas de fuga. La profe de esa materia, te imponía qué tenías que colocar y no nos dejaba colocar la perspectiva de género. Hice el informe sin mi posicionamiento, pero igual lo dejé en mi carpeta de prácticas. Con estas profes estoy ahora en un proyecto de extensión y las líneas de fuga serán hacer los talleres del proyecto.”(...) “Cuando le conté a otro profesor, me dijo que, en la vida profesional, yo iba a tener como dos marcos teóricos, uno el de mi vida y otro el de las instituciones, o

el de la materia, para aprobar”(Julia)

En este relato la estudiante plantea cómo recurrió a una estrategia alternativa para no resignar su posicionamiento teórico personal respecto a una perspectiva que sentía impuesta por sus docentes. Esta estrategia denominada por la joven, como “líneas de fuga”, podría ser entendida como algo del orden de la resistencia que ofrece en el seno de una relación de ejercicio del poder. Su decisión pudo configurarse como un aprendizaje, en cuanto a que asumió un posicionamiento y lo defendió, aunque lo hizo adecuándose a las condiciones que imponía la docente, sin renunciar a sus propias convicciones. Además, esta escena revela cómo la joven pone en cuestión, porque logró aprenderlo, que a veces no se respeta la libertad de pensar y adherir a determinados marcos teóricos, siendo que es un supuesto fundamental de las universidades, el librepensamiento y la autonomía.

K. Control y no-disposición a aprender:

En otro pasaje de su relato, Mara advierte sobre el control ejercido por sus docentes en la formalización de las tareas académicas, reconociendo que el mismo contribuyó a dificultar su aprendizaje:

“...hay una falencia muy grande en las materias troncales³³, no considero que las profes sean referentes de la profesión. Son las materias que más chocan y nos movilizan negativamente, y siempre tenemos problemas. Ejemplo, (la materia P) la profe está abierta a la palabra, al diálogo, pero al momento de hacer el informe tenemos que hacerlo como ella te dice, es la postura de la profe. Desilusiona no encontrar referentes en estas materias” (Mara)

“En la materia C., con la tutora que era una trabajadora social que trabajaba en el barrio, nos sirvió mucho, aunque la práctica quedó en el aire, (...) pero yo me pude apropiar de otra manera.” “Como las intervenciones son procesos, nunca son caminos lineales, por ello no van a tener un cierre acabado, pero creo que siempre queda la sensación de que se necesita una síntesis en conjunto a quienes trabajamos y que casi nunca sucede.” (Mara)

La reflexión de la estudiante devela la importancia que representa contar con la guía del/de la docente en el territorio donde se realizan las prácticas académicas de la materia. En este

³³ Con la denominación de “materias troncales”, la estudiante se refiere a materias cuyos contenidos son específicos de la disciplina y del campo profesional la carrera.

caso según advierte la joven, al momento de elaborar un informe escrito de una experiencia en territorio, la docente ejercía un control estricto sobre la elaboración del texto del informe, mientras que la actividad que debía registrar ese informe, no contaba con la necesaria orientación docente. De tal modo que se habría tergiversado la correspondencia entre ambas instancias académicas: la de la experiencia y la del registro e informe; y al mismo tiempo la orientación se realizó desde la imposición, y solamente sobre una de las instancias: el registro, desestimándose el necesario acompañamiento de la experiencia en territorio.

A la vez esta escena nos marca el posicionamiento que la estudiante advierte en su profesora, ya que asume la enseñanza como instrucción, en términos de Davini (2008), considerando la mediación del adulto o profesor como transmisor de un conocimiento o modelizador de una práctica. Mientras que la estudiante reclama una enseñanza como guía, que para la autora refiere a la orientación o “guía sistemática y metódica por parte del adulto o profesor y el papel central de la actividad de quienes aprenden, a través de la observación directa de fenómenos, la búsqueda y la indagación activa, la resolución de problemas, la reflexión activa y la inventiva” (Newman, Griffin y Cole, 1991; Greno, 1997; Cole, 1995, en Davini, 2008, p.30).

Analizando esta escena, la conversación con Mara giró en torno a las alternativas que, desde su mirada de estudiante, consideraba necesarias para que la enseñanza se asumiera como una orientación significativa que ayude a lograr una relación dialéctica entre teoría y empiria durante las prácticas académicas en territorio. Para ello, la joven consideró que:

“La manera en que a mí me serviría, por ejemplo, en la materia G., para redactar informes desde la práctica de campo, me sirvió mucho que fueran estrictas con la redacción, aunque era impuesto. Pero en las prácticas siento como que siempre han quedado en el aula, porque tenemos que cumplir con los requisitos para hacer los informes, pero lo que se decía era muy distinto a lo que hicimos en la práctica. Por un lado, es muy estricto el redactar el informe, pero en la práctica teníamos que resolver las cosas solos, nos dejaron sin orientación. Esto era muy contradictorio, no nos ayudó, nos sentimos solos, el acompañamiento no estaba. No se tiene en cuenta todo el proceso de aprendizaje y todo recaía sólo en el informe. Durante todo el cursado, hay que basarse no sólo en el producto final que lo teórico que va en el informe final. Respecto del informe, (leerlo, hacerlo, corregirlo) la relación pedagógica pasaba por ahí, era como control, la

supervisión del informe (correcciones), si tiene que ver con el acompañamiento. Ese es el objetivo, pero nunca lo sentí así, justamente en una práctica estamos aprendiendo, pero íbamos a la supervisión con miedo, y en las clases también, porque para ella, todo estaba mal, si bien hay que marcar los errores, no es que elaboramos herramientas de reflexión para fundamentar las decisiones que tomábamos (lo que decíamos o hacíamos), sólo era marcar el error. El modo chocante de decirlo y el hecho de la exposición que nos hace sentir mal, delante de todos los compañeros. Íbamos con miedo, nos hacían sentir mal.” (Mara)

Otro aspecto interesante que se desprende de esta escena refiere al trato interpersonal y su incidencia en sus procesos de aprendizaje. Mara afirma que:

“Los contenidos son super importantes porque es aprender a hacer el trabajo final, pero la voy a recursar el año que viene, los motivos están vinculados con ese maltrato, no me siento cómoda, me hacían sentir incapaz, y eso juega en contra de poder estudiar y apropiarme de los conocimientos. Pero con mis compañeras creemos que sí tenemos capacidades de estudiar, que hay apropiación de conocimientos, nos damos cuenta de eso”. (Mara)

En este tramo del relato podemos interpretar que el mencionado “maltrato” refiere a actitudes de las profesoras que son percibidas por la estudiante, como autoritarismo, generándole sentimientos de incapacidad, lo cual influyó en su disposición para las prácticas de estudio que puedan lograr aprendizajes. En este sentido, las relaciones pedagógicas centradas en el poder protagonizadas por Mara, han sido obstáculos para que la estudiante pudiera relacionarse con el saber formativo, ya que las docentes no habrían creado las condiciones necesarias para facilitar su aprendizaje. Por otra parte, la joven rechaza la valoración de la que era objeto y opuso una nueva resistencia al tomar la decisión de recursar la materia, tal vez con la convicción de retomarla desde otra posición subjetiva, como estudiante que pone en juego sus propias capacidades.

L. Incoherencia entre teoría y práctica profesional:

Laura continúa recordando las actitudes de la profesora que le causaba temor, remitiéndolas al ámbito del ejercicio profesional:

“... vinculado con la profesión, me decepcionaría del colectivo profesional (si el/la docente) es un profesional, porque hay como una relación de correspondencia entre

docencia y TS, y es una de las bases (...) del TS. Cuando veía a la docente negativa, Me preguntaba ¿dónde está todo lo que aprendió? ¿Por qué no lo lleva a la práctica?, pensaba, que se llena la boca hablando de cómo es o debe ser un profesional y lo hace en la práctica, me parece hipócrita que no lo haga: si se dice que en un grupo no podemos maltratar al que piensa diferente porque cada uno construye su pensamiento o sus ideas de acuerdo a lo que vivió, sin embargo, defenestra a quién opina algo con lo que no está de acuerdo. Hay ideas, conceptos que se expresan vinculados con la realidad social, pero eso mismo, no se aplica a la realidad del aula y ahí hay contradicción, o falta de coherencia". (Laura)

La estudiante entiende que la coherencia entre el discurso y la práctica resulta fundamental en un/a docente de esta carrera, que asume una correspondencia entre práctica docente y práctica profesional. Considerando que el ejercicio profesional del Trabajo Social se expresa en las formas de concebir y nombrar la realidad social y de intervenir en ella, especialmente, en el modo de vincularse con los sujetos, Laura lo plantea como correlato de la intervención pedagógico-didáctica que el/la docente-trabajador/a social, desarrolla en el ámbito donde forma tales profesionales.

Otra de las estudiantes, Julia relata una situación áulica, en la que advirtió una falta de coherencia entre el discurso y la práctica por parte de una docente:

"De los otros profesores/as, negativos, me sirvió aprender qué es lo que no tengo que hacer, cuáles son las teorías desde donde no me voy a posicionar, cuál es la perspectiva que tengo clara que no voy a adoptar. Cuál es el posicionamiento y la coherencia a tener. Pasa que estos profes muestran todo el tiempo la incoherencia, porque el discurso es uno y su práctica es otra. ... hablan de la izquierda y miran para la derecha. Ej. una profe, venía hablando sobre la conciencia de género, y el compromiso, y ese día estaba la marcha de "Ni una menos", y la consigna era ir todas vestidas de negro, y todas estábamos vestidas de negro, y era tal la hipocresía que, le pedimos ir a la marcha y no nos dejó ir, yo le dije que era hipócrita estar ahí hablando del tema, y que no estábamos ocupando ese lugar, no tenía conciencia de clase, de género. Nos dijo, si se van les pongo falta, nos levantamos y nos fuimos, era totalmente incoherente. Los otros profes, son coherentes porque están ahí, en una marcha al lado tuyo." (Julia)

En este caso, la situación muestra a la profesora en un acto que Julia considera incoherente con el compromiso político y la perspectiva de género que la misma proclamaba en su

discurso, la joven considera que la docente actúa desde la imposición. Aun así, la estudiante considera que en esa situación pudo aprender respecto al tema. Frente a lo cual nos preguntamos por la contradicción entre el discurso y la práctica en la tarea de enseñar; y si es posible aprender desde esa contradicción, en este caso: ¿qué de esa actitud contradictoria de la profesora fue significativo para que Julia aprenda? y junto a ello, ¿qué aspectos de la vida y de la profesión pudo aprender? Entendemos que las palabras de la joven reflejan que logró un aprendizaje a modo de contraejemplo. Es decir, a la incoherencia de la docente, la significó como un ejemplo de actitud y posicionamiento que ella no adoptaría en su quehacer profesional, es decir la situación le hizo ver lo que elegiría no hacer. Pero también, la situación fue vista por Julia como una oportunidad para demostrar su empoderamiento, pues la respuesta que dió a la profesora (retirándose de la clase para asistir a la marcha) refleja una posición tomada frente a la problemática en cuestión.

En este sentido, la coherencia y su contrario, la incoherencia de las docentes con respecto a la materia que enseñaban son significadas como algo del orden del aprendizaje respecto al posicionamiento ético que se adopta y se construye como estudiante y ciudadana, y también, del que asumirá en su futura actuación profesional frente a las problemáticas sociales. Además, la actitud de las estudiantes nos pone frente a la condicionalidad y no determinación del acto educativo (que antes abordáramos) al adoptar una posición autónoma, decidiendo adherir sólo a los principios que manifiestan las docentes en su discursos, pero no a sus prácticas.

M. Miedo frente al poder:

En este pasaje, Julia rememora a figuras docentes que representan lo opuesto a la significación de la profesión a la que ella adhiere, la estudiante relata:

“Por otro lado, hay docentes que representan todo lo contrario, que son referentes de lo que no queremos ser. Docentes que no sabes cómo pueden estar al frente de una clase y que no deberían tener el título de Trabajador/a Social. (...) Docentes que hablan de la izquierda, pero miran para la derecha. Docentes que son todo lo contrario al Trabajo Social en el que creemos, o por lo menos creo. Esos/as que tienen hasta juicios académicos por tratar mal a los/as alumnos. Que han sido vinculados a la dictadura militar pero que nos intentaron ocultar.”

“Podría enumerar situaciones en las que hemos sufrido violencia institucional y simbólica

o que hemos sido testigos. Profesores/as (...) que han discriminado a compañeras por tener el pelo corto o usar piercings; (...) que te humillan por tu forma de vestir; que te hacen llorar en una consulta porque no entendés su forma de explicar; que te dicen que no te mimes con el curso porque vos das para más; (...) que te imponen una perspectiva y no podés poner otra en un trabajo que no sea esa, porque la tuya no vale; (...) que te hacen la vida imposible por militar en una agrupación.” (Julia)

En estos pasajes la estudiante rememora situaciones de injusticia y de violencia simbólica, las que claramente se configuran como relaciones pedagógicas en la que los y las docentes ejercen poder con actitudes que demuestran coacción.

“Creo que son docentes que se aprovechan de su poder y de su autoridad, y te hacen saber quién tiene el poder y que eso les permite hacernos lo que nos hacen. Nos manejan con el miedo, porque cuando una vez cuestioné a una docente, tardé más de medio año en rendir su materia y hasta tuve que dejar mis planteos de lado.... Son profesores incuestionables intocables, nos hacen creen que nadie les puede hacer nada, que están protegidos, ¿y a nosotros/as quién nos va a creer? El miedo paraliza, individualiza, hace que te quedes callada y que nadie se entere de lo que te pasa, por miedo a no aprobar, a no recibirte. Y eso es totalmente injusto y creo que como estudiantes ...es necesario plantearlo y luchar contra eso, porque nosotros/as ya nos estamos yendo, pero no queremos que ningún/a compañero/a vuelva a pasar por eso”.

“Hay profes que te juzgan, porque creen que estás para una sola materia, (...) a unos compañeros los juzgaban que estaban atrasados, y hacían comparaciones meritocráticas, marcando que un/a compañero/a es mejor sin ver las diferencias de origen social, o militancia política. Querían encasillarnos, que fuéramos iguales, te juzgaban por no aprobar porque a estos profes lo único que les importa es que aprendas su materia, no se dan cuenta que tenés otras materias, que tenés una vida, les importa sólo dar la clase, pero no tienen compromiso político. (Julia)

El relato da cuenta de que la estudiante protagonizó relaciones pedagógicas caracterizadas por el ejercicio del poder, lo que ha generado en ella y en el grupo de compañeras/os, cierta impotencia y miedo. También fueron situaciones que, a la joven, le impidió resistir, pues cuando pudo cuestionar a una docente, su actitud dominante le provocó temor e inacción. No obstante, Julia le otorga un sentido sobre lo que significa actuar desde la profesión, que para ella es lo contrario a lo que demuestran estos/as docentes.

Por otra parte, aparece el juzgar y sentenciar las acciones de las y los estudiantes en función de los resultados de desempeño, lo que revela, como afirma Brailovsky (2019), que el aprendizaje es la variable dependiente en una ecuación en la que, la causa es una gestión escolar efectiva y unos insumos bien empleados. “[...] Pone en el centro el aprendizaje como meta individual, al servicio de las ventajas comparativas para desempeñarse en el mercado laboral que, de este modo, la escuela ofrece a los estudiantes” (Brailovsky, 2019 p. 43). “Se piensa en alumnos en términos de talentos y potencialidades que deben alentarse, poniendo así la competencia meritocrática en el lugar de rol distributivo y social de la educación pública.” (Brailovsky 2019, p.44)

Analizando cómo las situaciones de ejercicio del poder afectaban la relación con los contenidos de una materia, otra de las estudiantes (Mara) plantea que:

“los temas estaban muy buenos, pero me costaba igual, ese año fue muy intenso. Sí, influye, porque a veces no tenés ganas, no hay motivación” ...

Nos preguntábamos a qué se debería la falta de motivación que advierte Mara: si dependerá de factores inherentes a la relación pedagógica o de factores externos a ella, pues entendemos que, si alguien no tiene motivación, es difícil que pueda establecer una relación con el saber, al menos desde la comprensión de los contenidos ya que requiere estar interesado/a en el objeto de aprendizaje. Cabe pensar si esa condición sólo depende del sujeto-educando, y qué función tienen en su concreción, el sujeto que educa, las condiciones del plan de estudio, de la institución, etc. Pues, para que haya motivación es necesario que antes se provoque un interés sobre lo que se requiere aprender. Un interés que puede o debería ser provocado desde la enseñanza, como parte de la responsabilidad del/de la docente. Como plantean Simons y Masschelein (2014) promover el interés tiene que ver con abrir el mundo y sobre algo que puede convertirse en algo interesante en materia de estudio. Los autores afirman que la escuela, decimos que también la universidad, es la que infunde en la nueva generación la atención hacia el mundo, y así las cosas empiezan a hablar(nos). En este sentido afirman que:

“La escuela nos hace atentos y permite que las cosas –desvinculadas de sus usos y posiciones privadas– se tornen “reales”. “(...) Abrir el mundo tiene que ver con el momento mágico en que algo exterior a nosotros nos hace pensar, nos invita a pensar o nos induce a rascarnos la cabeza”. (Simons y Masschelein, 2014, p.50).

Esa porción del mundo representa un acontecimiento, como algo que nos hace pensar, que

despierta nuestro interés, que hace que algo se torne significativo, que se convierta en una materia o en un asunto que importa. Dicen los autores:

“Ese es el acontecimiento mágico de la escuela, ese *movere* –ese movimiento real– que no hay que remontar a una decisión, a una elección o a una motivación personal. Mientras la motivación es una especie de asunto personal y mental, el interés es siempre algo que está fuera de nosotros mismos, algo que nos toca y nos conmueve y nos impulsa a estudiar, a pensar y a practicar”. “(...) La escuela se convierte en el espacio/tiempo del *inter-esse*, de eso que compartimos entre nosotros: el mundo en sí mismo”. “(...) Sin un mundo no hay interés ni atención”. (Simons y Masschelein, 2014 p.51)

Es necesario destacar que en los relatos aparece la importancia de establecer relaciones pedagógicas en las que el/la docente desde la enseñanza, promueva aprendizajes sustantivos, ofreciendo el contenido en conjunto con la disposición personal a sus estudiantes, Mara destaca que:

“Los contenidos pueden estar, y están, pero tiene que haber una apropiación de ambas partes, La calidad tiene que ver con la manera en que el docente dispone el conocimiento. Son buenos profes, saben mucho pero no llegan a nosotros. Ser buen docente, es saber, pero poder compartir el conocimiento, porque podés escuchar 2 o 3 horas y no entender lo que dijo. Si puede transmitirlo y hacer que se apropie. Tiene capacidad académica pero no pedagógica, porque si no, cuesta un montón.”

“Con la buena profe está todo bien, vamos a las clases, hay otro vínculo, no marca superioridad, me dan ganas de sentarme, redactar, es diferente porque nos marcaba los errores, pero con más relax, (...) En cambio, la otra profe, ¡nos retó como si fuéramos niños! tiene que ver con los modos de plantear la clase, los textos, etc. (...) En conclusión, influye muchísimo la relación que tenemos con el docente, en el modo de apropiarnos del conocimiento.” (Mara)

La estudiante considera que para ser buen/a docente, además de poseer el saber, también debe saber compartirlo. Reconoce que, si bien es necesario que el/la docente posea una capacidad académica, vinculada a la posesión del conocimiento de la disciplina, advierte que esto no es suficiente, dando cuenta de la necesidad de una capacidad didáctico-pedagógica para que la profesora pueda facilitarle la apropiación del conocimiento. Así, para Mara, un/a buen docente no se restringe a la posesión de un saber, sino que debería ofrecer y compartir ese conocimiento, sin marcar una superioridad. La joven señala la

necesidad de que en la universidad se establezcan relaciones más igualitarias entre docentes y estudiantes, como algunas de las que experimentó en la secundaria. Junto al reclamo de relaciones de igualdad, la estudiante requiere que el/la docente pueda compartir el conocimiento, orientar su construcción, por ejemplo, marcando los errores sin considerarlos negativos sino como parte necesaria del proceso de aprendizaje. En este sentido, se refiere a plantear la enseñanza, no como transmisión lineal, sino como interacción, como una conversación que se comparte en torno al conocimiento.

En estos relatos abordamos dos situaciones que muestran tensión respecto a la mediación docente, en cuanto a poder tramitar la relación de las estudiantes con el saber. En estos casos observamos que, si bien, los vínculos intersubjetivos no se sustentan en actitudes de coacción, propios de la relación de poder, entendemos que los modos en que el/la docente presentaba los contenidos obstaculizaba las relaciones de las estudiantes con los saberes formativos. En este núcleo de sentido se identifican dos aspectos relativos a la enseñanza que tienen que ver con el posicionamiento didáctico en torno al modo de ofrecer los contenidos y con el posicionamiento epistemológico respecto a la valoración del conocimiento, como aspectos que claramente, influyen en la apropiación de los contenidos.

N. Presentar los contenidos sin un orden:

Laura recuerda a una de sus profesoras que, si bien tenía un trato cordial, su modo de ofrecer las clases les generaba dificultades para comprender:

“La profe D., sus clases no eran ordenadas, no parecían planificadas, nunca terminaba de cerrar una idea, uno salía con más dudas de las que entraba... recuerdo que mis apuntes eran frases sueltas, y nada concreto, las ideas eran muy difícil de verlas en la realidad, compararlas con la realidad, por eso es difícil apropiarse de esos conocimientos cuando no lo podemos ver en la realidad, porque esa materia yo la tuve en el secundario y bajaba a la realidad, con cosas cotidianas, el docente la hacía vivenciar a los estudiantes de otra manera, relacionarse de otra manera con el conocimiento (como la serie Merli) y eso es re importante porque, no todos tenemos la misma capacidad...la misma forma de relacionarnos con la teoría, con lo tan abstracto, para poder bajarlo, y ver esto me sirve para esto, y no estudiar, repitiendo como un loro. Eso condicionaba el modo en cómo estudiarla, de leer los textos, eso dificulta muchísimo también el aprendizaje. El no tener una idea concreta, una guía...costó a la hora de estudiar, una de las materias que todos los estudiantes de TS las dejamos para rendir después, y es de 1° año, más allá del miedo

que sentimos, es una materia que nos cuesta horrores, (...) no sólo me pasa a mí, sino que es general, hay compañeros que se llevan bien con la profe, pero va más allá del afecto, del vínculo con la docente, sino más bien, en cuanto a lo pedagógico. (...) para mí, no se si no sabe dar clase, pero (...) cuando a un 90% le pasa lo mismo, o no la rendimos, o todos van al global, de todos solo dos personas regularizaron, yo estudio todo, pero, o no entiendo las consignas, o lo que yo interpreto está mal, es muy difícil...y creo que las dos materias que da esta profe, son trabas para la carrera, en cuanto al dictado (...), porque me parecen maravillosas, a mí me encantan las materias pero, no nos sirven,...no podemos ir solos al texto, el material no es facilitador, no ayuda, (...) te dan un texto y no tenés idea de quien lo escribió, porque estas estudiando eso, quién es el autor que dice tal cosa de los otros o son pedazos de los libros, y no lleva un hilo conductor, y necesitás una guía (...)" (Laura)

Es claro que las dificultades que encontraba Laura con la materia, no se centraba en el vínculo que generaba la profesora, ya que era afectuosa, sino en su forma de desplegar las clases y transmitir el contenido. La estudiante advierte que se produce un obstáculo cuando los conceptos y las ideas se presentan de manera desordenada, sin conexión entre sí, cuando los materiales son confusos, y cuando las preguntas se formulan totalmente abiertas y sin una orientación para construir las respuestas.

Más que un ordenamiento estructurado del contenido, lo que la joven está reclamando es claridad y coherencia en las ideas que expone la profesora, considerando que son aspectos nuevos para ella, y que, además, implican un nivel de abstracción que se le dificulta analizar las conceptualizaciones al momento de emprender el estudio personal. También se desprende del relato que, las preguntas abiertas y a veces ambiguas, resultan ser un obstáculo cuando esta estrategia no contempla referencias claras para comprenderlas y desde las cuales asirse para elaborar una respuesta reflexiva. También la estudiante está demandando un acompañamiento, es decir que la profesora le muestre el camino para poder aprender la abstracción de los contenidos.

En este sentido, podemos advertir que, si bien es importante que el o la docente entable una relación afectiva con sus estudiantes, ello no es suficiente, pues es necesario que les ofrezca las mediaciones adecuadas para facilitarles la vinculación con el conocimiento en cuestión.

Pues la relación pedagógica, como dice Max Van Manen (2010) no es simplemente una relación de afecto o de amistad, sino que debería llevar una influencia pedagógica, sobre el desarrollo formativo del sujeto. La relación pedagógica es siempre una relación de doble intencionalidad, donde el/la docente moviliza de forma reflexiva, su deseo y su voluntad de dar forma y dirección a esta influencia, que se basa en una asignatura y al mundo en con que se relaciona esa asignatura. Es aquí, a dónde parece apuntar la preocupación de Laura sobre la necesidad de que la mediación docente facilite su aprendizaje, a través de las clases organizadas, las consignas claras y el material con textos que guarden coherencia y cohesión, ya que el modo de ofrecer los contenidos condicionaba el modo en que ella podía acceder a ellos, en cómo poner en juego sus estrategias de estudio. Pues, la joven advierte que los contenidos que son muy abstractos, confusos y sin sentido, generan en ella que sean estudiados de manera mecánica. Esta apreciación de la estudiante nos indica que ofrecer los contenidos de una manera fragmentada y presentar el material de estudio en forma descontextualizada, promueven que se establezcan relaciones de extrañeza con el saber y no de compromiso. Por otra parte, la relación pedagógica, según el autor citado, es bidireccional, pues requiere de la disposición para aprender, y que a su vez, la enseñanza ofrezca el contenido de manera que pueda ser aprendido. En este caso según muestra Laura, la profesora ofrece el contenido de modo tal que se configura como “conocimiento tópico”, al decir de Verónica Edwards (1994), donde ese contenido pierde sentido en función de la forma en que se presenta. El conocimiento se ofrece como cerrado y acotado, transmitiéndose con un lenguaje científico extraño a los/las estudiantes, o de modo desordenado. Si el contenido se presenta como fragmentado, con una organización abstracta, las y los estudiantes no podrán identificar las relaciones que tienen las ideas lo cual dificultará la apropiación conceptual.

Ñ. Enseñar con una visión unilateral:

Los siguientes relatos muestran las preocupaciones de las estudiantes en torno a algunos obstáculos provenientes del posicionamiento docente, que influyeron en su vinculación con los saberes formativos:

Julia se refiere a un profesor que actuaba mostrando un estilo de enseñanza centrado en la instrucción o transmisión unilateral:

“Como relación negativa un profesor que daba clase y solo se concentraba en dar todo el contenido sin interesarle si entendíamos o no. Daba por sobreentendido cosas, por

ejemplo, cuando hablaba sobre un autor, se olvidaba que tal vez los alumnos no compartíamos el conocimiento del tema.” (Julia)

La estudiante advierte que el docente ofrecía el contenido desde un posicionamiento jerárquico con indiferencia hacia quienes lo escuchaban en la clase.

Por su parte, Sofía muestra su preocupación, con el profesor que imponía una perspectiva teórica como la única válida:

“(…) cuando un docente intenta imponer una visión epistemológica e ideológica, eso ha obstaculizado para apropiarme del conocimiento. Al principio cuando somos ingenuos, o sumisos y estudiamos lo que dice el docente, pero al final progresando en la carrera nuestro conocimiento es más elevado y se asemeja más a lo del docente, y podemos diferir en algunas cuestiones con la posición del docente. Es importante que el docente, antes de dar su posicionamiento, o aclarar la mirada, y traer otras posiciones para que (las y los estudiantes) se informen y dar la posibilidad de dar debate. No imponer el posicionamiento ni que se lo guarden, sino que lo aclaren.” (Sofía)

La estudiante está advirtiéndole sobre la dificultad para apropiarse del conocimiento, cuando se presenta una única perspectiva teórica e ideológica como válida. La escena nos muestra que, cuando el conocimiento es presentado de manera unilateral, cuando la enseñanza se limita a ofrecer una sola voz, a mirar una sola arista de la realidad, se generan dificultades para construir un saber. Pues, desde un saber que es ofrecido como único, certero y con validez universal, es difícil formularse preguntas, realizar comparaciones analizar alternativas, interpelar ideas y entablar diálogos. Pues, como advierte María Zambrano (1965):

“el maestro ha de ser quien abra la posibilidad, la realidad de otro modo de vida, la de verdad. Una conversación es lo más justo que sea llamada la actitud del maestro. La oscuridad. La inicial resistencia del que irrumpe en las aulas, se torna en atención. La pregunta comienza a desplegarse. La ignorancia despierta es ya inteligencia en acto. Y el maestro ha dejado de sentir el vértigo de la distancia y ese desierto de la cátedra como todos, pródigo en tentaciones. Ignorancia y saber circular, se despiertan igualmente por parte del maestro y del alumno, que sólo entonces comienza a ser discípulo. Nace el diálogo.” (Zambrano, 1965 en Artículo N°7, El Cardo, 2009, p.4)

Si bien el relato de la joven no muestra a un docente que genere un vínculo de agresión, sino que impone su criterio teórico en torno al conocimiento, cuando nos remitimos a los aspectos facilitadores de la relación con el conocimiento que la joven había señalado, podemos considerar que la enseñanza que muestra una perspectiva única y estática dificulta poder aplicar el concepto teórico a las prácticas o bien, integrarlo a la realidad existente.

Por lo tanto, entendemos que la mediación docente es clave para presentar las diversas perspectivas teóricas y metodológicas desde las cuales puede ser abordado un objeto de conocimiento. En este sentido, la estudiante considera la importancia que tiene que un/a docente debe el posicionamiento desde el cual se para frente al aula para enseñar los saberes de su materia. Así nos lo indica Sofía:

“Creo que se imposibilita ver la relación con el docente en forma aislada del conocimiento, está fuertemente vinculado con la oratoria, la manera en cómo se posiciona, el clima que genera en el aula, la forma en que explica, todo influye en mi apropiación del conocimiento. Hay profes que lo han logrado porque me permitió comprender con claridad en qué forma, cómo pretende que yo me posicione y alababa al autor que exponía y se hacía cargo de eso. Si el docente menciona su posición a la cual adhiere y lo aplica en la práctica, y tiene una coherencia en eso, pienso que si tiene sentido. En cambio, con docentes que dicen algo, pero no lo reflejan en su quehacer profesional, no es coherente.” (Sofía)

En esta parte del relato Sofía entiende que la relación entre estudiantes, docentes y conocimiento se conforma a partir del modo en que el/la docente ofrece los contenidos y el modo en que éste/a se relaciona con la materia que enseña, estableciendo las mediaciones necesarias para favorecer el aprendizaje.

En el relato, también la joven considera que es fundamental que el/la docente explicita su posicionamiento epistemológico y teórico, y refleje una coherencia entre el discurso y la práctica; lo cual nos lleva a preguntarnos, en torno al sentido que cobra para ella, poder identificar la perspectiva teórica a la que adhiere la docente. Aquí cabe reflexionar sobre cómo la estudiante significa la coherencia entre el decir y el hacer profesional que sus docentes sustentan. En este sentido, podemos pensar que, para la estudiante, poder reconocer el posicionamiento teórico e identificar la coherencia entre discurso y práctica de

quienes enseñan, le posibilita comprender la intencionalidad que asume la enseñanza para promover su propio aprendizaje.

Estos relatos, nos muestran que el hecho de que los/as docentes presenten los contenidos de forma desorganizada, aunque vayan acompañados de actitudes afectuosas, o bien, se los muestre constituidos desde una única perspectiva válida, y desde la indiferencia, son características no deseadas para relaciones pedagógicas que pretendan autorizar el vínculo con el saber formativo. Estas valoraciones representan el objeto y el sujeto como dos componentes claves de la enseñanza que señala Paula Pierella (2014):

“Una enseñanza que no se centre en el primero y que exalte el componente vincular de la relación pedagógica corre el riesgo de perder aquello que hace de mediación en esa relación: los objetos en torno al conocimiento. Pero una enseñanza que no considere a los sujetos corre el riesgo de devenir en exposición de saberes propios, de desarrollos de investigaciones personales que caen en el vacío o sólo tienen el valor de adornar pizarrones y construir monumentos”. (Pierella, 2014, p.160)

Para recapitular, entendiendo que la relación pedagógica, involucra un vínculo intersubjetivo asimétrico que se pueden manifestar desde el poder o la autoridad, en este apartado nos hemos abocado a analizar los dichos de las estudiantes que se enfocaban en las *relaciones* de ejercicio *de poder* que vivieron durante sus trayectorias educativas. Para poder comprender la experiencia en el nivel superior, hemos considerado necesario recuperar las vivencias educativas de cada sujeto, en las narraciones que centraban sus miradas en la universidad, pero también, aquellas que aludían a la escuela secundaria. En este sentido, pudimos advertir que las relaciones pedagógicas de poder, se concretan en ambos niveles educativos y que en muchos casos las experiencias escolares previas van preparando a las personas para enfrentarse a situaciones educativas similares.

Teniendo en cuenta los aspectos interpersonales y los saberes formativos, en sus relatos pudimos advertir que las jóvenes demostraban actitudes de resistencia frente a las manifestaciones de ejercicio del poder por parte de sus docentes, evidenciando un posicionamiento crítico frente a las situaciones de desigualdad e injusticia que protagonizaban en el aula. El modo en que estas jóvenes se han posicionado frente a las situaciones de violencia simbólica en el ámbito académico, y cómo han podido resistir a las actitudes de desvalorización y control, da cuenta de que las relaciones pedagógicas de poder han sido consideradas como condicionantes de sus prácticas como estudiantes, pero

no lograron ser determinantes. Así, observamos que estas estudiantes han configurado su oficio desde la afiliación a la universidad y se habrían empoderado mediante el trato interpersonal que conlleva toda relación pedagógica, teniendo en cuenta que hubo docentes que, con sus prácticas les han facilitado la filiación y otros/as con el ejercicio del poder o la imposición de miradas únicas, les han dificultado ese proceso. Sin embargo, todas las estudiantes dan cuenta de un gran trabajo subjetivo por construir sentido de pertenencia a la carrera, a la institución y a los saberes formativos. Las narraciones también destacan como significación negativa que algunos/as de sus docentes ofrecen los contenidos de manera fragmentada y descontextualizada, lo cual promueve que sus estudiantes se vinculen con el saber desde el extrañamiento. Estos planteos nos posibilitan concluir que, en el seno de una relación pedagógica de poder, para un/a estudiantes resulta muy difícil establecer una relación de apropiación significativa con los saberes formativos. Pues, si bien se puede conseguir la transmisión y la acumulación del conocimiento, difícilmente se favorece un aprendizaje relevante, que transforme, como puede ocurrir en una relación pedagógica de autoridad.

Capítulo 7. Las significaciones sobre relaciones pedagógicas de autoridad en la universidad.

*“No está mal mirar, mirar si fuera posible,
hasta el límite de lo posible,
mirar hasta comprender”.*
María Teresa Andruetto

*“Una mirada que sirva para borrar la circunferencia
y conservar el centro.
Un don que sirva para borrar la mano
y conservar la entrega”.*
Roberto Juarroz

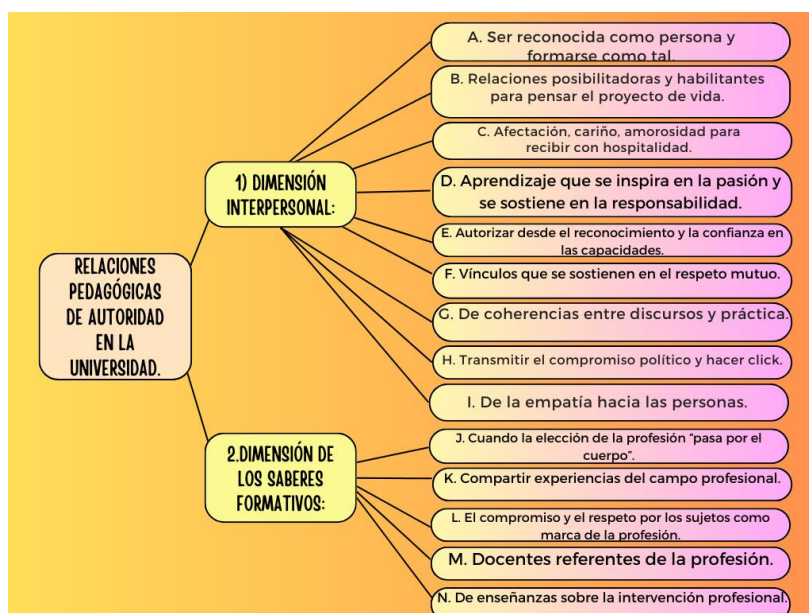
El presente eje de análisis se focaliza en las significaciones expresadas por las estudiantes en sus relatos, respecto a las relaciones pedagógicas de autoridad protagonizadas en sus trayectorias universitarias. Este eje comprende dos dimensiones de análisis, en cada una se incluye un conjunto de núcleos de sentido que nos permiten develar cómo las estudiantes perciben que se van configurando las relaciones de autoridad.

La dimensión **Interpersonal**, abarca los aspectos referidos a los vínculos intersubjetivos que entablan estudiantes y docentes en el seno de los procesos de aprendizaje y de

enseñanza que han protagonizado en el ámbito universitario (aunque algunos fragmentos aluden a ciertas experiencias de la escuela secundaria que remiten a los vínculos que posteriormente entablarían en la universidad). Esta dimensión se organiza en los siguientes núcleos de sentido: *A. Ser reconocida como persona y formarse como tal; B. Relaciones posibilitadoras y habilitantes para pensar el proyecto de vida; C. Afectación, cariño, amorosidad para recibir con hospitalidad; D. Aprendizaje que se inspira en la pasión y se sostiene en la responsabilidad; E. Autorizar desde el reconocimiento y la confianza en las capacidades; F. Vínculos que se sostienen en el respeto mutuo; G. De coherencias entre discursos y práctica; H. Transmitir el compromiso político y hacer click; I. De la empatía hacia las personas.*

La segunda dimensión refiere a **los saberes formativos**, y considera los aspectos vinculados a la transmisión y apropiación de los saberes (conceptos, principios, estrategias metodológicas, valores y actitudes) propios de la formación en el campo profesional del Trabajo Social. Esta dimensión incluye los siguientes núcleos de sentido: *J. Cuando la elección de la profesión pasa por el cuerpo; K. Compartir experiencias del campo profesional; L. Compromiso y respeto por los sujetos como marca de la profesión; M. Docentes referentes de la profesión; N. De enseñanzas sobre la intervención profesional.*

A continuación, representamos gráficamente los aspectos analizados en este apartado:



1. Dimensión Interpersonal:

A. Ser reconocida como persona y formarse como tal:

Al rememorar los pasajes de su trayectoria educativa previa a la universidad, Laura inicia un recorrido por la trama escolar y se detiene en la experiencia vivida en la escuela secundaria:

“(…). En la escuela M. hay una sola división por año, así que te conoces con todos, desde los estudiantes de otros años, hasta los docentes y no docentes, éramos considerados “personas” con nombre y apellido, a diferencia de lo que suele suceder en las escuelas grandes, donde sos “un número más”. (Laura)

Según el relato de la estudiante, el proyecto pedagógico que sustentaba la escuela y la matrícula pequeña, facilitó que haya construido vínculos personalizados con sus pares, docentes y autoridades. Laura reconoce que, en esta escuela, las y los estudiantes eran consideradas/os como “personas” y no como “números”. Esta apelación nos hace pensar en la necesidad de la estudiante de ser reconocida en tanto persona en el ámbito educativo, en contraposición a ser considerada como “un número”, pues, en términos de subjetividad “ser un número” implicaría ser cosificado/a en un contexto de cuantificación de las relaciones, y como contrapartida no ser vista como sujeto de la relación educativa. Aquí cabe preguntarse ¿qué hace que en la relación pedagógica un sujeto se sienta considerado como objeto? ¿cuál/es de los sujetos de la relación pedagógica tiene posibilidad de serlo. Acaso el/la docente desde la posición asimétrica en la que se encuentra puede ejercer un trato que objetiviza a un/a estudiante? Como diría Esteve (2010) la relación educativa es una relación intersubjetiva y una relación sujeto-objeto, que conlleva una paradoja. Es una relación intersubjetiva porque las personas se tratan como sujetos sin pretender influir una sobre la otra, respetando su individualidad, reconociendo el poder de autodeterminación, etc. pero, al mismo tiempo, los y las estudiantes son el objeto de la relación educativa, pues son quienes se educan. En el marco de esta paradoja, en este caso, la objetivación refiere a que un/a docente toma a un/a estudiante como objeto a moldear, manipular o adoctrinar, en el sentido que le otorga Merieu al proyecto educativo moderno, de fabricación del sujeto como obra propia.

Por otra parte, en las palabras de la estudiante respecto a los vínculos construidos, podríamos leer que, reconocer a alguien como persona, implica ser valorada en sus potencialidades y ser atendida en sus necesidades. Y en este sentido, nos preguntamos si el

reconocimiento como persona que Laura tuvo le permitió establecer relaciones pedagógicas favorecedoras de la interacción con sus docentes. Pues, creemos que este reconocimiento puede haber operado para promover la construcción de sus propios aprendizajes. En este sentido, la estudiante recuerda con agrado a las y los docentes con quienes se vinculó durante esa etapa formativa:

“En general, tengo muy buenos recuerdos de todos los docentes que tuve en el secundario; además de ser una escuela con una sola división por año, los docentes eran los mismos en casi todas las materias, por ejemplo, tuve el mismo profesor de matemáticas durante cinco años, lo que permitía que pudiera hacernos un seguimiento en cuanto a los conocimientos, si avanzábamos, lo que necesitábamos reforzar, cuales eran nuestras fortalezas y debilidades, y, además, las personalidades de cada estudiante.” (Laura)

En este caso, los vínculos personalizados que Laura establecía con sus docentes, habrían posibilitado un acompañamiento, que ella lo menciona en términos de “seguimiento”, considerando que los/las docentes estaban atentos/as a sus necesidades personales, cuyas actitudes tenían el propósito de orientar y acompañar las prácticas de aprendizaje de cada estudiante, atendiendo a su singularidad,

En este sentido, la joven recuerda que estos/as docentes ponían en juego diferentes estrategias didácticas que cumplían la función de acompañar:

“Siempre me acuerdo del docente de M., que una vez en tercer año me preguntó si iba a una maestra particular, yo le contesté que no, y que por qué me preguntaba, y me dijo que veía que yo no hacía nada en clase (charlaba mucho), pero sin embargo aprobaba todos los prácticos y pruebas (...) le dije que era porque le prestaba atención cuando él explicaba los temas y con eso me alcanzaba, entendía todo. (...) fue mi materia preferida, el profe daba la clase súper ordenada, de manera clara, era súper prolijo, nos daba guías de estudio hechas por él con ejercicios y teoría.”

“Recuerdo la profe de G. (...) era otra de mis materias preferidas. La profe era muy exigente, tenía carácter fuerte, pero a la vez era piola, nos contaba anécdotas de su vida como estudiante. (...) nos enseñó a estudiar, a hacer resúmenes y mapas conceptuales, nos daba textos académicos para que leyéramos, (...) nos dijo: “yo les doy este material para que no les sea tan difícil el paso a la universidad y se vayan acostumbrando” y me sirvió muchísimo.” (Laura)

Tanto el profesor de la materia M. como la profesora de la materia G. parecen haber dejado una huella en Laura, con relación a la dedicación que tenían hacia sus estudiantes, el profesor desde sus explicaciones y materiales, claros y ordenados y la profesora desde la orientación y la preparación para los futuros estudios en la universidad. Estas prácticas docentes estarían dando un indicio de que ese “seguimiento” al que la estudiante refiere, representaba un acompañamiento y una orientación importante en su intento por vincularse con el conocimiento. Es un acompañamiento que el/la docente realiza, sin invadir el proceso que desarrollan sus estudiantes, sino estando presente a lo largo del camino que cada estudiante recorre, no caminando delante ni detrás de ellos/as, sino a su lado, ofreciendo las ayudas necesarias en los momentos en que ellos/as lo requieran o el/la docente lo crea necesario. En este sentido, cabe pensar que el acompañamiento y la orientación son parte fundamental de la tarea mediadora que pone en juego el/la docente. La tarea mediadora del maestro, proclamada por María Zambrano (1965), que ha de dar «tiempo y luz, como los elementos esenciales de toda mediación»; que debe «enseñar a mirar» el mundo, a interpretarlo. Pero, también, el hecho de acompañar implica que el sujeto es considerado activo, como advierten Casado y Gey (2007) se corresponde con la idea de la educación como:

“un proceso de autodesenvolvimiento, en el que el/la estudiante no es agente pasivo...” (María Zambrano, 2004, p.324-325, en Casado y Sánchez-Gey, 2007, p.11). El/la docente es quien inicia a alguien en un camino que ha de recorrer en primera persona. De donde resulta una suerte de guía más indicativo y vital que «doctrinal», pues que no absuelve de esfuerzo y compromiso a quien pretenda caminar con él para llegar a desarrollarse. La presencia del maestro, en suma, lo es tan sólo cuando se interioriza en el espíritu del educando y pone en marcha su libre y propia iniciativa. (Casado y Gey, 2007)

Estos pasajes del relato de Laura, nos revelan la dimensión intersubjetiva de la relación pedagógica, y podemos advertir que la misma adquiere mayor envergadura que la relación sujeto-objeto. Las escenas nos muestran un proceso de autodesenvolvimiento en el cual el/la docente inicia a su estudiante, en el camino hacia la apropiación del conocimiento, y le guía deteniéndose e iluminando el proceso cuando resulta necesario, es decir, ofreciendo tiempo y luz, para poder llegar a ese objeto (de conocimiento) siendo aquí la estudiante, plenamente sujeto de la relación.

En otro tramo de su relato, podemos considerar qué dirección iba la orientación de las/os docentes en torno al conocimiento, y nuestra protagonista lo expresa así:

“En general, las relaciones que establecí con los y las docentes fueron muy buenas, sigo manteniendo relación con algunos/as. Los vínculos con los saberes del secundario me ayudaron muchísimo a formarme como persona, al ser un colegio con orientación humanística, y con docentes excelentísimos, el material de estudio no se me dificultaba sino por el contrario, me encantaba. Nos formaban con un perfil crítico de la realidad.”
(Laura)

Laura sostiene que las relaciones pedagógicas que tejió en el nivel medio han sido muy buenas, y para argumentarlo, destaca, por un lado, la relación que estableció con sus docentes y por el otro, la relación que ella entabló con los saberes, reconociendo que ambos aspectos, contribuyeron a su formación como persona. En este sentido, advertimos que los vínculos con sus docentes durante su paso por la escuela secundaria, ha estado centrados en la personalización, y que han sido tan fuertes que, algunos de ellos, perduraron a través del tiempo. Por otra parte, esos vínculos intersubjetivos y la mediación de los materiales de estudio con los que tomó contacto la estudiante han germinado en ella una disposición al saber crítico, que ahora le posibilita formarse con una visión reflexiva y crítica de la realidad.

B. Relaciones posibilitadoras y habilitantes para pensar el proyecto de vida:

Por su parte, Mara recuerda a algunas figuras docentes con quienes estableció relaciones interpersonales muy significativas que aportaron de manera diferente a su formación personal y dejaron huella en su subjetividad:

“A pesar de algunas situaciones dilemáticas que se presentaron en mi transcurso por la escuela, tuve la suerte de encontrarme también, con importantes figuras docentes que nos aportaron valores y ayudaron a constituirnos como estudiantes críticos que considero que es un valor fundamental, el sentido crítico y reflexivo.

Concretamente con una profesora pude forjar un vínculo muy especial, ella fue nuestra profesora de P. y siempre colaboró bastante en las actividades que realizábamos desde el Centro de Estudiantes, además nos incentivó a participar de actividades llevadas a cabo por organizaciones sociales que trabajaban en los barrios populares de la ciudad, esto se convirtió en motor para nosotras y nosotros como curso y que nos

ayudó a pensarnos en nuestras posibles carreras universitarias. De hecho, ella nos contactó con el Centro de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis para que pudiéramos acudir a orientación vocacional. Este hecho concreto me aportó las herramientas para decidir estudiar Trabajo social, si no hubiese sido por este hecho quizá no hubiera considerado la opción de estudiar realmente lo que quería.

Me gustaría señalar dos puntos significativos y de importante reflexión que pude rescatar de la orientación vocacional: El primero de ellos me impactó mucho y fue cuando el psicólogo realizó la devolución y me remarcó lo que enuncié ante la interrogativa de él sobre por qué iba a orientación vocacional, yo respondí que “porque quería saber si era capaz de estudiar en la universidad”. Evidentemente las situaciones vivenciadas con la docente de F. habían calado tanto en mi subjetividad que yo no me creía capaz de continuar mis estudios, siendo que cualquier persona es “capaz” de estudiar, que esta “capacidad” no debería ser un limitante, sin embargo, no creo ser la única a quien se le presente este interrogante, afortunadamente tuve la suerte de poder acudir a un psicólogo que me ayudara a replantear este pensamiento. El otro hecho que me pareció significativo fue la idea de ir a estudiar a otra ciudad, en mi mirada sobre los hechos no estaba como posibilidad el irme a otro lugar, ya que mis padres no tenían los medios económicos para solventar los gastos, pero el psicólogo me ayudó a ver que existen becas, me motivó a buscar información sobre ellas, a pensar en otras alternativas.

Me parece muy destacable la actitud de esta profesora que nos motivó a seguir estudiando y con quien genere un fuerte vínculo de amistad (...) pero que también fue una importante fuente de aprendizajes y enseñanzas no sólo desde el ámbito educativo sino como personas.” (Mara)

La joven valora los aportes que realizaron sus docentes para desarrollar sus capacidades crítica y reflexiva, y recuerda la experiencia que le posibilitó visibilizar y aceptar la existencia de sus propias capacidades para emprender los estudios universitarios en el futuro.

En este sentido, entendemos que la acción motivadora de la profesora colocó a Mara, en posición habilitante para reconocer y aceptar su capacidad para el estudio y le abrió una perspectiva para buscar las posibilidades y conocer las oportunidades para estudiar. Pues, como afirman Simons y Masschelein (2014) la escuela como forma pedagógica

hace un doble movimiento de poner a alguien en la posición de ser capaz y, por lo tanto, de volverle estudiante, y al mismo tiempo, de presentarle y exponerle el mundo.

En esta instancia consideramos el papel que juega, para Mara, el hecho de establecer relaciones interpersonales basadas en la igualdad rememora figuras docentes de la escuela secundaria que la motivaron a vincularse desde ese posicionamiento, lo que contribuyó a pensar en las relaciones de desigualdad y vulnerabilidad social como criterio de elección de la profesión en la que se formaría:

“Estas dos profesoras, así como el vicedirector, de quienes guardo un profundo aprecio me enseñaron que el hecho de que existan relaciones asimétricas, dadas por su condición de docentes, no significa que los saberes no se puedan construir desde espacios más horizontales, esa mirada me sirvió muchísimo para vincularme en mi vida cotidiana desde un posicionamiento más igualitario y me motivó a construir esas relaciones en otros espacios. En especial, desde la profesión que decidí estudiar considero que este valor es fundamental a la hora de intervenir con las personas vulneradas por el sistema social en el que vivimos por ello considero que es preciso adoptar esta mirada, la cual no es fácil de implementar ya que está naturalizado en nosotres establecer relaciones desiguales ya sean con les niños, con les adultos mayores, con las diferentes etnias, con las personas de otras nacionalidades, y también con las personas que pertenecen a diferentes clases sociales.”

“Entonces, me parece crucial poder destacar que principalmente las relaciones que entablé con las profesoras que me compartieron sus saberes, pero que también me ayudaron a construir valores que actualmente intento mantener y mejorar como persona y profesional fueron trascendentales en mi paso por la escuela; pero no tan sólo ellas dos sino también varies docentes que estuvieron presentes en mi educación ya que lo que puedo rescatar de mi escuela es que fue un espacio en el cual siempre se posibilitó la escucha y la apertura a las voces de les estudiantes en general. Considero que esto es lo importante de rescatar en las instituciones educativas por las que transitó y que actualmente sigo rescatando estos valores y aprendizajes de mis educadores y educadoras”. (Mara)

En esta parte del relato de Mara podemos advertir la importancia que adquiere para la estudiante, el hecho de adoptar un posicionamiento de igualdad en las relaciones interpersonales, sociales en general, y pedagógicas en particular. Ya que además de

considerarlo, en el ámbito educativo toma a la igualdad, al trato igualitario y la no discriminación como principios necesarios para la práctica social que se construye desde el paradigma de los Derechos Humanos. En este sentido, Mara se refiere a la igualdad como un supuesto que se requiere para cimentar la intervención social, un punto de partida en las relaciones cuando la intervención se realiza con personas en situación de vulnerabilidad causadas por las desigualdades socioeconómicas.

El relato de la joven pone foco en el modo en que se configuraba el reconocimiento subjetivo en la relación pedagógica que la tenía como protagonista a ella y a sus profesores/as. En este caso, podríamos pensar que los/as docentes posicionaban a sus estudiantes desde la igualdad de condiciones o capacidades para relacionarse con el saber. Coincidiendo con la propuesta de Rancière (1987) de buscar en el otro las condiciones de partida sostenido como igualdad inicial, en cuanto a la igualdad de las inteligencias, desde el supuesto de que todos/as somos iguales, somos capaces, revela a la educación como emancipación, como ejercicio de la inteligencia fuera de toda verticalidad.

C. Afectación, cariño, amorosidad para recibir con hospitalidad:

La afectación, el cariño, la amorosidad parecen ser ingredientes muy importantes para Laura, a la hora de entablar relaciones intersubjetivas, y cobra significación especial cuando se trata de la relación con sus docentes. Cuando la joven ingresa al primer año de la universidad, recuerda a una profesora que la recibe con amabilidad, con afecto:

“A la profe María la recuerdo con mucho cariño, siendo amorosa y comprensible con sus estudiantes que ingresan tan asustados a la nueva vida universitaria. Siempre estaba dispuesta para atender las consultas su forma de ser maternal, comprensiva, es muy importante cuando llegas al primer año de la universidad con tantos miedos.” (Laura)

La estudiante valora el vínculo afectivo que contrajo con la profesora, quien la recibió, junto con sus compañeros/as en el inicio de esa nueva etapa que representa la vida universitaria. Esta escena nos revela que la apropiación al ámbito educativo de quien ingresa a la universidad en gran medida depende del recibimiento y hospitalidad que le brindan las y los docentes de primer año de las carreras. Junto a ello, el afecto y la comprensión expresados por un/a docente forman parte de las condiciones adecuadas para que se constituya una relación pedagógica que propicia la transmisión educativa desde el respeto. Cabe preguntarse, qué sucedería si estas condiciones no existieran en un tiempo de

iniciación, que produce incertidumbre, temor o susto como lo marca la joven, consideramos que una relación pedagógica signada por la indiferencia o atravesada por el dominio, no facilitará la afiliación a este nuevo ámbito.

En esta escena podemos advertir que el clima que promovió la docente ayudó a Laura, a calmar las ansiedades que le generaba el ingreso universitario, sentimientos que suelen tener quienes provienen del nivel secundario. La estudiante aprecia el recibimiento del/de la docente que está presente en ese inicio, en el sentido que le otorga Cristina Mecenero (2003) en cuanto a «ocuparse de estar cerca del comienzo». La profesora que la recibe estaba ubicada cerca del comienzo, como inicio, no tanto en términos de lo temporal cronológico, sino que se trata de un comienzo de jóvenes que emprenden un nuevo camino de formación, en una cultura institucional y académica diferente y extraña, un comienzo en el cual la docente está presente y hace un recibimiento que la joven lo considera con una actitud “maternal”, desde la disposición y la comprensión. En este sentido, la autora mencionada se remite al legado de la labor educativa materna de cuidado, pues entiende que estar cerca del comienzo, es un modo de estar en la relación educativa, que implica tener presencia, acompañando, orientando a las y los jóvenes a conocer y a conocerse, poniendo en juego el saber y el afecto.

En el relato podemos imaginar cómo le afectaron a Laura, las situaciones educativas que favorecieron estas docentes. Así, la afección entró en juego, como un ingrediente fundamental de la experiencia educativa, pues ser afectado/a, implica dejarse afectar por el/la otro/a. La afectación, está vinculada con la amorosidad, como gesto de hospitalidad, al que alude Bárcena (2014) gesto de cuidado de las y los docentes, en el marco de la autoridad, están allí, en ese lugar extraño, tienden una mano en un acto de recibimiento a los nuevos que llegan, alojándoles y cuidándoles. En este sentido, Carina Rattero (2016) considera lo adulto como función social que hospeda y recibe a quienes recién han llegado, y entiende que la relación pedagógica, es fundamentalmente un vínculo político pues atañe al cuidado colectivo y la transmisión cultural. La figura adulta, representa a quien se hace responsable, sostiene, apoya o protege el desarrollo de procesos de subjetivación, funda y habilita el espacio común entre generaciones, en un acto educativo que combina el amor pedagógico y la justicia que garantiza el derecho a los saberes culturales.

Por ello, podemos considerar que establecer un vínculo de afectividad favorece la interacción intersubjetiva propicia para establecer una relación pedagógica de autoridad. Al

respecto Van Manen (2010) considera que el amor pedagógico del educador para con los niños, en este caso jóvenes, se convierte en la condición previa para que exista la relación pedagógica, y acota que, el educador quiere a su estudiante como a una persona que está en proceso de crecimiento.

El relato nos devela que para Laura, su docente ha contribuyó al establecimiento de la relación pedagógica desde el respeto, la escucha y la confianza. Un recibimiento, desde la enseñanza poniendo a disposición de los/las nuevos/as, a los/las herederos/as (como diría Arendt) pues, enseñar implica mostrar algo para verlo juntos/as, metafóricamente la idea de «la mesa (la escena) está servida» de Laurence Cornú, señalada por Carlos Skliar, supone ofrecerles algo para compartir, como un modo de configurar la escena educativa para recibir al otro a la otra, creando una atmósfera de igualdad entre docente y estudiantes (en el seno de la asimetría necesaria) a fin de sentirse cómodos/as para poder participar y escuchar-se y favorecer los aprendizajes.

D. Aprendizaje que se inspira en la pasión y se sostiene en la responsabilidad:

En las relaciones pedagógicas que Laura denomina como positivas, recupera una figura docente de primer año, que transmite el conocimiento de una manera especial y que a ella, le permite definir su elección formativa. En palabras de la joven:

“... me recuerdo a mí misma escucharla admirada por su pasión a la profesión, causó que esté cada vez más convencida de que ésta es la profesión que quiero tener. Creo que la motivación de los docentes es fundamental. ... (refiere a que la profesora A.) tiene una personalidad imponente, la veo tan apasionada por la profesión, iba a sus clases amando la profesión, te transmitía lo bueno de la profesión.”

“...salía enamorada de la clase, la podía escuchar dos horas, se notaba que estudiaba la clase, la preparaba, se veía que tenía dedicación a su profesión, a la docencia relacionado a la profesión, por ejemplo, era enriquecedora, al orientarnos como poder llegar a trabajar con la realidad social, tenía seguridad en la transmisión del conocimiento...era esclarecedora”. (Laura)

Si consideramos que admirar, implica mirar algo con especial interés, en este caso la mirada de la estudiante se posó en la forma en que la profesora le ofrecía el saber, cuya pasión evidentemente la afectaba de modo tal que sentía que se iba enamorando no sólo de la materia sino también, de la profesión.

La pasión es un aspecto fundamental de un/a docente. Al respecto Simons y Maschelein (2014) nos advierten que el/la docente no sólo es alguien entendido en su disciplina sino también alguien apasionado por la asignatura, inspirado por su trabajo y por el material. “El suyo es un entusiasmo que se revela en actos pequeños y en gestos precisos, que son expresiones de su conocimiento, pero que también son expresiones de su implicación en el oficio (en lo que se trae entre manos) y en su lugar en él. Este entusiasmo posee, literalmente, la capacidad de dar voz al objeto de estudio o de práctica, ya sea matemáticas, lengua, carpintería o dibujo”. (Simons y Masschelein, 2014, p.72)

Advertimos que nuevamente aparece el atravesamiento del cuerpo en la experiencia personal de la joven, al admirar el apasionamiento de la profesora, motivándola a relacionarse con los contenidos de la materia desde el amor, contenidos mediatizados por la presencia de la profesora que “trae” la profesión al aula, lo cual le ha ayudado a Laura a configurar un posicionamiento en la profesión. Así, en la presencia de la docente, se juega algo del orden del amor, de la devoción al saber formativo, pues tal como nos aportan Simons y Masschelein (2014) la acción docente no debe estar mediada solo por la experticia científica, sino que debe acompañarse con el amor por la asignatura y por sus estudiantes. En este sentido, los autores argumentan que el amor vinculado al respeto, la atención y la pasión por lo que se enseña y se estudia, es lo que logra conectar a los y las estudiantes con los asuntos del saber. La metáfora que estos autores adoptan respecto al profesor amateur expresa que mientras el conocimiento y la competencia garantizan un tipo de pericia docente, es la presencia, el cuidado y la devoción lo que expresan la maestría del profesor o profesora, considerando que ese/a docente, en cierta forma encarna la materia y la hace presente en el aula.

Pero, además la joven ve en su profesora otras actitudes y gestos precisos que demostraba en cada clase y que la cautivaban para aproximarse al contenido: la dedicación o compromiso por la profesión y la responsabilidad de ofrecer ese saber inherente a la profesión. Estos aspectos nos remiten a la figura de buen docente, personificada por quien posee un saber y sabe enseñarlo, para lo cual pone en juego un conjunto de estrategias, como las que menciona la estudiante, preparar las clases, dar el tema fundamentando sus explicaciones y remitiéndose a la intervención profesional sobre la realidad social, y mostrando lo bueno de la profesión.

Pero, el saber enseñar además de las estrategias didácticas, involucra la afectación hacia los y las estudiantes, pues según Van Manen (1998) la relación pedagógica se vive como una forma de ser afectuosa, responsable y esperanzada respecto a los y las estudiantes, y es una aspiración o una permanente conquista.

Esa forma responsable y esperanzada, se entiende como algo del orden de la responsabilidad, responsabilizar-se en términos de responder por el otro/la otra, ya que la docente formula una respuesta sobre lo que significa ser una trabajadora social comprometida con la profesión. Pero esa respuesta no se plantea como acabada sino como una invitación, un desafío a sus estudiantes, fundado en el reconocimiento de sus capacidades, mostrando su confianza en ellas/os. Algo de esto se juega en la figura de la docente apasionada, comprometida y responsable, a la que alude Laura.

Por ello, ser buen docente, en sentido ético, podría equipararse a una figura de autoridad, si consideramos que la responsabilidad, la confianza y el afecto hacia los y las estudiantes son, al decir de José Jordán Sierra (2011) “actitudes ético-pedagógicas profundas que muestran los profesores más auténticos cuando en la realidad práctica diaria se relacionan con sus alumnos” (Jordán Sierra, 2011: p. 59).

E. Autorizar desde el reconocimiento y la confianza en las capacidades:

En otro momento de su relato Laura recuerda los modos en que una de las profesoras incentivaba a sus estudiantes a vincularse con su materia:

“La profe A. se interesaba por nosotros...creía que éramos capaces, nos empoderaba, nos planteaba un desafío, te desafiaba a que vos podías dar más...En relación con los contenidos me ayudó, nos transmitía la pasión por lo que le gustaba, inducía a perder el miedo y mirar desde otro punto de vista alguna problemática.” (Laura)

Este fragmento del relato muestra a una profesora, que empodera, es decir que reconoce un poder en sus estudiantes, y les desafía a conocer determinados contenidos y realidades desde otra perspectiva diferente a la propia, porque sabe de sus capacidades y cree en ellas. Entendemos que en ese empoderar se juega algo del orden de la influencia pedagógica, en el sentido que le otorga Van Manen (1998) cuando afirma que la relación pedagógica es una relación de influencia que está siempre guiada por la intención del adulto o adulta, y la considera como pedagógica, si la influencia se orienta al bien del sujeto y sus potencialidades. Entonces, la docente ejercería una influencia pedagógica, incentivando a

sus estudiantes a acercarse a las problemáticas sociales, que son objeto de la formación en Trabajo Social.

Podemos advertir que la estudiante reconoce en su profesora, no sólo el apasionamiento que tiene por la profesión y por la materia, sino que también, lo pone en juego en el vínculo que establece con sus estudiantes; pues, les demuestra el reconocimiento de sus capacidades y deliberadamente les crea el desafío que les incita a conocer, de esta manera promueve un deseo que opera como motor para el aprendizaje.

Así, la pasión y la provocación del deseo de conocer aparecen como dos aspectos interdependientes en la relación pedagógica. Como afirma Massimo Recalcati (2019) una enseñanza digna, sabe inducir el deseo de conocer. El/la docente es amado/a en cuanto ama el saber, haciendo de ese saber un objeto que provoca el deseo de sus discípulos/as. El autor advierte que “es sólo el amor - el eros- con el que un profesor envuelve el saber lo que hace que ese saber sea digno de interés para sus alumnos, elevándolo a objeto capaz de causar el deseo”. (Recalcati, 2019). “[...] si sabe mantener despierto el deseo, si es capaz de generar transferencia, arrebató, enamoramiento primario del saber.” (Recalcati, 2019, p.106)

En estas escenas advertimos la importancia que para Laura tienen los aspectos socio afectivos, pues los vínculos intersubjetivos que se entablan en base a la confianza, el apoyo, la contención y la incentivación, fueron facilitadores para su relación con el saber formativo. Es aquí donde cobra importancia la afectación de la intervención docente pues para Van Manen (1998) las situaciones pedagógicas están constituidas por las relaciones pedagógicas afectivas especiales entre adultos/as y los niños/as o jóvenes a las que ambas partes aportan, pero, la persona adulta es guiada por un propósito pedagógico, que genera situaciones positivas y desde allí, configura relaciones genuinamente educativas.

Entendiendo que la autoridad pedagógica implica responsabilidad, supone reconocer, cuidar al otro, brindar confianza, podemos considerar que esta relación pedagógica se configura como relación de autoridad, pues la docente ayuda a la estudiante a atribuir sentido a lo que aprende, y mediante el desafío, la motiva y orienta sus esfuerzos.

Cabe señalar que, para que lo anterior suceda, es necesario que tanto la docente como la estudiante se hayan reconocido entre sí como parte de la relación pedagógica. Se trata del «reconocimiento de relación» del que habla N. Blanco (2006), ya que, entre ambas integrantes del vínculo, hubo un mutuo reconocimiento, de la estudiante por el

apasionamiento y el saber puesto en juego por la docente y, de ésta por haber confiado en las capacidades y conocimientos de su estudiante. Pues, como advierte Nieves Blanco (2002) si se valora su conocimiento y sus posibilidades, las y los estudiantes lo aprovechan y algunos reconocen ir más allá de lo que hubieran pensado.

En este sentido, creemos estar frente a una relación pedagógica de autoridad, en la que se despliegan vínculos intersubjetivos centrados en el respeto y la responsabilidad, que operan como condición necesaria para que la transmisión educativa tenga lugar, habilitando la construcción de los saberes, y abriendo espacios de realidad; pues, diría Milagros Rivera (2005) que, la Autoridad como cualidad simbólica de las relaciones, tiene la capacidad de abrir espacios de realidad.

F. Vínculos que se sostienen en el respeto mutuo:

Otro de los aspectos que el relato de Sofía destacó de la relación con la profesora María, refiere al tipo de vínculo interpersonal promovido por la docente, al que caracterizó por el respeto, centrado en un trato personalizado:

“El vínculo establecido con la docente fue, respetuoso, de atención/escucha hacia el otro (tanto mi atención en sus clases como ella cuando yo quería dar mi opinión o hacer alguna pregunta)” ... “Tenía igual trato para todos. Buscó la participación de todos. Hubo un intercambio más personal, sin dejar de ser profesional. Y a través de dinámica grupal que ayudó a la formación.” “Me despertaba curiosidad, con recomendaciones sobre lecturas, otros autores, sugería no limitarnos a los contenidos dados, sino ver más allá”.
(Sofía)

Un vínculo respetuoso, menciona la estudiante y “trato igualitario” en términos de derechos humanos. Entendemos que el respeto es una condición esencial de las relaciones humanas y un aspecto que propicia vínculos saludables. Richard Senett (2003), considera que el respeto existe cuando a alguien se le concede reconocimiento, se lo ve como un ser humano integral cuya presencia importa. En este caso, la joven considera que la profesora establecía lazos de respeto con sus estudiantes, y tenía un trato igualitario hacia todos y todas sus estudiantes, les prestaba atención, les escuchaba.

Pero, Sofía aclara que ese trato igualitario que se promovía en el intercambio personal, al mismo tiempo era profesional, es decir que, sostenía la asimetría en relación con los contenidos, pero equiparando las posiciones subjetivas, lo que indica que la proximidad en

los vínculos no implica la desaparición de la autoridad. Pues, como plantea Cristina Davini (2008) la autoridad pedagógica en la enseñanza, desarrolla genuinas relaciones asimétricas entre quien enseña y quienes aprenden, y promueve relaciones e interacciones simétricas pero busca la progresiva autonomía de quienes aprenden, liberándose de la dependencia del/de la docente y generando capacidades para el propio aprendizaje.

En coherencia con lo anterior, la estudiante señala que la profesora no se restringía a las ideas desarrolladas en la clase, sino que promovía ahondar en los contenidos y expandir su pensamiento en torno a ellos, como algo del orden de la autoridad. Tal como afirma Davini (2008), las propuestas pedagógicas basadas en la autoridad promueven mayor conocimiento y ampliación de conciencia para la progresiva independencia y autonomía de los y las estudiantes. Pues, el desarrollo sistemático de la reflexión y la asimilación de nuevo saberes apunta en constituirlos en sujetos autónomos.

Con relación a ello, esta docente reconocía a sus estudiantes como sujetos de conocimiento, como personas con plenas capacidades para conocer. Pues promovía la curiosidad e incentivaba a sus estudiantes a buscar nuevas fuentes de conocimiento, a trascender los contenidos de la materia. De esta manera, habilitaba procesos de construcción de saberes, como forma de ayudar a entablar relaciones con el saber.

En este sentido, Gabriela Diker (2004) considera que la autoridad, supone una atribución de reconocimiento, mediado por el respeto entre estudiantes y docentes, lo que garantiza el trato desde la reciprocidad, como vínculo bidireccional. Podemos considerar que es en este reconocimiento recíproco donde se produce la autorización por parte de las y los estudiantes quienes depositan su confianza en sus docentes, pero también, se produce desde la habilitación por parte de las y los docentes, que depositan la confianza en sus estudiantes.

Entendemos que la autoridad pedagógica se construye en base al respeto, que se sostiene en el reconocimiento mutuo de quienes integran una relación. Por ello, consideramos que, si la relación pedagógica se entabla desde el respeto recíproco y el trato igualitario, estamos frente a una relación pedagógica de autoridad.

G. De coherencias entre discursos y prácticas:

En este relato Julia identifica otra relación pedagógica protagonizada en los últimos años de la carrera, en cuya figura docente reconoce la coherencia entre el decir y el hacer, como

un aspecto que le ayudó a vincularse con los saberes disciplinares y con algunos aspectos propios de la práctica pedagógica:

“La coherencia entre discurso y acción, por ejemplo... (una profesora) “se condecía con lo que hacíamos en el aula” (...) “el pizarrón se usó solamente para explicar algo puntual que no se había entendido, casi no hubo power point de los temas...eso daba a entender que la docente era una más del grupo, y era como que se condecía con la construcción de los saberes desde la educación popular, (alude a un contenido de la materia) porque todo lo que hacía se planteaba en la práctica”. Con lo que pasaba en el aula. Porque podría haberse hablado de educación popular, pero en la práctica hacer una educación bancaria. Estábamos sentados en un círculo, la profe al lado nuestro. Como que ni te daban la teoría, ya que las clases empezaban con la pregunta, ¿qué leyeron? Y “frente a las dudas o preguntas que hacíamos, la profe nos devolvía la pregunta, y ¿vos qué pensás sobre eso?” y esa es una forma de construir conocimiento, el profesor no te está respondiendo, te da la posibilidad de repensar la pregunta, porque la profe no está dando una respuesta, sino que te está haciendo pensar, porque esa respuesta tal vez está en vos, o tenés la posibilidad de construir tu propia respuesta, eso es potencializarnos a los estudiantes como sujetos, y es muy rico. Porque hubiera sido más fácil que nos diera la respuesta, pero nos hacía pensar, así se construía el conocimiento en el aula, se activaba el pensamiento. (Julia)

En esta escena, la estudiante se refiere a la coherencia entre la práctica pedagógica y los conceptos y principios teóricos que la docente sostiene al enseñar como contenido, la educación popular. Pues desde la enseñanza se promovió una forma de interacción en el aula, un encuentro, una conversación en torno al tema, posibilitando una relación con el saber en términos de construcción colectiva del conocimiento en sintonía con el contenido que refería a esa perspectiva teórica. Además, la docente promovió en Julia, un posicionamiento como estudiante crítica y autónoma, abriendo la posibilidad de reflexionar por sí misma, y elaborar sus propias respuestas en torno al tema. Ello implica, posicionarse como estudiante autónomo/a dejando la posición heterónoma de alumno/a, o desaluminizado/a como señala Larrosa (2018): “el profesor tiene que (...) hacer que los alumnos dejen en la puerta, esa mochila que cada uno carga y con la que llega hasta el aula, y que los hace distintos y desiguales, para que lo único que importe sea el asunto, la tarea, la materia, el ejercicio, el estudio. (...) debe tratar de “desalumnizar” a los alumnos,

es decir, “hacerles pasar de la condición institucional y posicional de alumnos a la condición existencial y pedagógica de estudiantes” (Larrosa 2018, p.32).

Pero también, en esta escena la docente, reconoce las capacidades de sus estudiantes, y les ofrece las condiciones favorables para construir el conocimiento en la clase. Pues, les brindaba confianza para activar el pensamiento, promoviendo las reflexiones para elaborar sus propias repuestas, o como dice Sofía, les “potenciaba como sujetos”. Así, estos/as estudiantes reconocidos como sujetos respondían acorde a la expectativa que tenía la docente. En este sentido para Honnet (2011) la interacción refleja el reconocimiento otorgado, se expresa por medio de gestos positivos que muestran su valía, la aprobación de las personas. Al otorgarle reconocimiento a la persona, la conduce a responder de modo acorde, por lo que asume un carácter performativo, es decir que modela el tipo de reconocimiento, esto afecta al modo en que los estudiantes configuran sus experiencias escolares.

Otra de las estudiantes, Sofía, también recuperó la importancia de la coherencia entre discursos y prácticas, pero en este caso, se trata del discurso disciplinar y la práctica propia de la intervención profesional unida al compromiso ético. Así, en este proceso de recordar relaciones pedagógicas que le han facilitado y obstaculizado establecer relaciones con el saber, Sofía se detiene en las formas en que sus docentes presentaban los contenidos de sus materias, enfatizando que, para facilitar el aprendizaje, es necesario que el conocimiento se ofrezca desde la coherencia entre el pensar y el hacer.

En ese sentido, la joven considera que:

“es importante la coherencia entre el pensar y hacer y el compromiso ético para la apropiación del conocimiento, porque el modo de presentar el conocimiento puede ayudar a ver si el conocimiento es más estático o más dinámico. Que el docente que presente el contenido seleccionado, me ofrezca un abanico de posicionamiento o distintas miradas, me ha facilitado más que aquellos que se han limitado a brindar un conocimiento vinculado a su propio posicionamiento ideológico”.

“Es favorable que el contenido que me brinde, sea amplio, porque este tipo de forma de dar el contenido influye en que, yo he podido ver al conocimiento como que se transforma constantemente, está influido por condicionantes del contexto y me permite una mirada más amplia. Por el contrario, el (docente) que da una sola perspectiva, una visión más estática, me dificulta aplicarlo a prácticas o a integrarlo con lo actual”. (Sofía)

Desde el punto de vista de esta estudiante, la coherencia entre el discurso y la práctica influye en el modo en que el/la docente presenta el contenido a enseñar. En este sentido, la joven plantea la necesidad de que la práctica de la docente sea coherente con el posicionamiento político disciplinar de la propuesta curricular de la carrera de Trabajo Social de la UNSL, plasmada en el plan de estudios vigente: “ofrece una formación básica en Ciencias Sociales y Humanas, con el aporte de las teorías sociales clásicas y contemporáneas, de conocimientos filosóficos, psicológicos, políticos, sociales, antropológicos y culturales para leer los fundamentos de la vida social; y una formación general (socio-histórico y política) para la comprensión histórico y política de las transformaciones de nuestra sociedad, y del mundo en la Argentina y en la región, permitiendo configurar procesos y problemáticas de pertinencia del Trabajo Social, desde un análisis crítico y reflexivo de la cuestión social”. (Plan de Estudios de la carrera Licenciatura en Trabajo Social Ord.C.S. 17/85 y Modif. Ord.C.D. 024/11)

Además, esta perspectiva es acorde con los postulados inherentes a la formación académica de trabajadores/as sociales en nuestro país, que Eloísa Jon, Carmen Luci y Rosario Badano (2003) enuncian desde Teresa Matus advierte sobre la necesidad de “conocer cada una de las perspectivas que mayormente han influenciado a la profesión: positivismo, funcionalismo (como hegemónicas), marxismos, corrientes posmodernas, teorías críticas, y remarca que es necesario resignificarlas para pensar el Trabajo Social desde una misma lógica atendiendo a la pluralidad de enfoques. (Jon, Luci y Badano, 2003)

Lo que la estudiante reclama es que esta mirada de la formación y del campo profesional, se replique en la práctica pedagógica-didáctica, que no ofrezca el contenido presentando en forma unilateral el conocimiento como algo estático, o verdades absolutas, o dogmas sino que la mediación muestre la variedad de perspectivas teóricas y posicionamientos ideológicos, para configurar su propia representación del objeto de estudio a partir de una amplitud de miradas que le permitan entender la cuestión social.

Esta demanda habilita otra forma de pensar la autoridad pedagógica, vinculada al ejercicio de un pensamiento crítico sobre el objeto de conocimiento, como saber en torno a lo social, y de la reflexión acerca del propio acto de enseñar para favorecer el aprendizaje.

“La forma de presentar el conocimiento y el material que usa el docente, sobre todo en los primeros años, es importante e influye mucho en la apropiación de conocimiento, por ej.

cómo presenta las consignas, cómo presenta la materia, cómo evalúa. En los primeros años necesitaba que un profe me ayudara a ver cómo hacer un trabajo, como leer un texto, más guiada, tener una cultura de la lectura, pero luego de tener más ejercicio de lectura, ya después, lo pude hacer sola”.

La joven señala otro aspecto de las relaciones pedagógicas vividas, que facilitó su aprendizaje: *“...es importante que cuando se da un concepto nuevo o importante, que no recordaba el autor o el concepto en sí, sobre un término que está sobrentendido que lo sabemos, y el alumno no puede asociarlo al nuevo concepto, se puede sacar a la luz porque es el espacio justo para que el alumno lo aprenda. Crear confianza para dar la posibilidad de pedir que sintetice el concepto, para refrescar la memoria. Hay que estudiar pero que sea un trabajo de ambos, que sea un aporte de los dos lados”.* (Sofía)

En este caso Sofía destaca la importancia del acompañamiento y la ayuda pedagógica recibida al inicio de la formación universitaria, que le permitió ir logrando fortalecimiento y autonomía en sus procesos de aprendizaje. El interés de la joven apunta a contar con el acompañamiento docente que alude a la enseñanza como orientación o guía, mediante diversas estrategias que pone en juego, tales como activar los conocimientos previos, formular consignas claras, etc.

En este sentido, Newman, Griffin y Cole (1991) y Greeno, (1997)) refieren a la metáfora de la enseñanza como andamio para que los y las estudiantes elaboren el nuevo contenido en una secuencia progresiva de acciones. Así, el aprendizaje constituye un producto de una acción colectiva.

También la estudiante destaca la importancia que tiene para ella, que los conceptos se contextualicen teóricamente y que se recuperen las ideas previas relacionadas con las nuevas, a fin de promover la comprensión. Pero, además, advierte que esto debe ser tomado como un trabajo conjunto entre docentes y estudiantes. Esta forma de plantear los saberes que demanda la estudiante, respondería a lo que Verónica Edwards (1993), denomina Conocimiento situacional, en cuanto a que el contenido se estructura en torno al interés de conocer, de hacer inteligible una situación, como realidad que se crea en torno al sujeto. Es un conocimiento centrado entre el mundo y el sujeto para el cual ese mundo es significativo (cercano o lejano, concreto o abstracto). El conocimiento es significación que incluye al sujeto que lo significa. El referente para el sujeto, es el mundo que así lo significa, mediado por la situación o el contexto.

H. Transmitir el compromiso político y hacer click:

Aludiendo al sentido otorgado a las relaciones pedagógicas entabladas con la profesora Mabel y con el profesor Andrés, Julia recupera las marcas que le han provocado las enseñanzas de ambos docentes, afirmando que:

“Te cambia todo, la manera de pensar, de actuar, de vivir, por esa persona que te transmitió todo eso, es como muy valioso. Lo principal que me transmitieron esos docentes fue el compromiso y la militancia. No puede haber un profesional que esté separado de su posición política, partidaria o no, porque hay muchos profesionales que creen que la política es mala palabra, y estos profes nos enseñaron que no, que la política es parte de nuestra vida, que somos seres políticos, y que es sumamente necesaria para la profesión, la política y el compromiso.”

“Todos los saberes sobre el feminismo, la desigualdad de género y la conciencia social, que tal vez no lo transmiten explícitamente pero implícitamente todo el tiempo te hacen pensar o criticar, te hace dar cuenta de la dominación o subordinación de género y de clase.” Ej. explicaba que la política no pasaba por el partidismo, en nuestra carrera (...) tenía que ver con el rol del Estado y con nosotros como intermediarios entre los sujetos y el Estado, y eso es una posición política. (Julia)

La estudiante reconoce la influencia de los saberes transmitidos explícita e implícitamente por sus docentes, tales como los principios sobre la desigualdad de género y la conciencia social, y los valores vinculados al feminismo. Esto refleja que, además de lo manifiesto en la enseñanza, también lo tácito o no dicho ha operado como parte de la influencia pedagógica que ejercieron estos/as docentes.

“El profe A. nos hizo click en un montón de cosas, de los machismos, del rol de la mujer, de la subordinación en todos los aspectos; en cada clase que daba te hacía dar cuenta de que la subordinación de género está incluida en cuestiones de la vida cotidiana”. “Me hizo click, porque, estudié en un colegio católico y yo era la rebelde siempre” (...) “Me estructuraban la cabecita, en un cuadrado, y te crees todo lo que te dicen los medios, tu familia, los profesores. Pero, con estos profes te das cuenta de que no es así, te enseñan a replantearte, a dudar de todo, ... nos decían, no nos tomen como verdad universal a lo que les estamos diciendo, aprendan a criticar y a cuestionarse las cosas, ...es como el camino a seguir como profesión y como persona,” es como si me hubiera dejado de comer el verso que te cuentan como historia oficial y aprender a ver otras realidades. (Julia)

Advertimos que este “hacer click” es algo muy importante para Julia, considerando el sentido que le otorga a esta experiencia, pues revela que abruptamente se produjo algo del orden de la iluminación en torno a problemática sociales invisibilizadas, veladas o vistas de manera oscura, o desde una perspectiva que a ella no le convencía.

La joven advierte que se encendió una la luz, que le permitió ver lo que antes no veía o no distinguía con claridad. Según sus dichos, evidentemente, esa iluminación fue activada por el docente, porque como dice María Zambrano, el maestro ha de venir para dar tiempo y luz”. Ese click, que tuvo a partir de que ese profesor promoviera el dudar, replantearse y analizar la realidad es a lo que se refiere Enrique Pichón Riviere, cuando alude al proceso de aprendizaje. El autor considera el momento racional en el que se reconstruye el objeto de conocimiento al que se accedió desde la aproximación a los aspectos más superficiales y fragmentarios, para integrarlos y alcanzar niveles más profundos de reconstrucción y abstracción. Es en ese momento racional que se produce un salto cualitativo, porque hay un darse cuenta de qué se trata “¡Ah era eso!” es el momento del click, es el momento en que se inicia la conceptualización, a identificar y a establecer relaciones entre los aspectos analizados.

Podemos advertir que este “hacer click” fue significado por la estudiante, como un acontecimiento, como una experiencia formativa. Porque, como dice José Contreras (2016), es precisamente el que sea una experiencia lo que la hace formativa. (...) lo que abre la oportunidad a otras formas de saber y a otras formas de relación con el saber; (...) a un pensar-se, a otras formas de relación consigo, como fuente en sí de saber y de ser. (Contreras, 2016)

Por otra parte, la joven caracteriza el vínculo que tejía con estos/as docentes, como un vínculo de compañerismo, *“Había algo más que hacía que ese vínculo fuera distinto, es la cercanía, el compañerismo de esos profes, que siempre estuvieron allí cuando los necesitamos, se interesan por vos, (...) son profes que te inspiran, no como otros, que te juzgan o te definen de acuerdo a la cantidad de finales que aprobaste.”* (Julia)

En esta relación la estudiante interpela el sentido de la asimetría propia de la relación pedagógica, considerando que entablaban vínculos personalizados desde la igualdad reduciendo las distancias en las jerarquías, inspirando, lo que implica habilitar. En este sentido, Julia expresa una clara demarcación entre los y las docentes que, a partir de ese trato igualitario, ven a sus estudiantes como personas integrales, y logran incentivarles

e inspirarles; mientras que, otros/as docentes son señalados/as como juzgadores/as que sólo miran la situación académica de sus estudiantes soslayando los aspectos personales.

La estudiante alude al posicionamiento y a las actitudes que expresaban estas figuras docentes, vinculadas al compromiso político. Así, tanto la profesora como el profesor estarían representando el carácter político que tiene la educación y el consecuente posicionamiento que, según Paulo Freire (2008), debe asumir el/la docente ya que su tarea no se agota en la enseñanza de la materia, sino que exige un compromiso y una actitud en contra de las injusticias sociales. Debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria buscando transformaciones sociales. (Freire, 2008).

Julia reconoce que estas enseñanzas encendieron un brillo tal que iluminó sus creencias e ideas previas, al tiempo que revelaban otras ideas, otras creencias que reemplazaron a las anteriores, resignificando la mirada de la realidad. En este sentido el posicionamiento político de sus docentes aparece vinculado a verles como personas, en promover en ellas, el cuestionamiento, la reflexión y el pensamiento crítico en torno a la realidad que antes de vislumbraba desde otra óptica.

I. De la empatía hacia las personas:

Mara recuerda los vínculos que tejió con algunas docentes de la carrera quienes, para ella, se constituyeron en referentes desde lo personal y lo profesional, al demostrar actitudes de reconocimiento a sus estudiantes, en el marco de las asignaturas en particular, o de la carrera, en general:

“Sin embargo, estas construcciones³⁴ las he ido incorporando gracias a las profesoras que han sabido valorar por igual los saberes de cada una de mis compañeras y los míos también, que se han propuesto aprender junto a nosotras y que considero que son excelentes profesoras y personas. Varias de ellas se han constituido en mis referentes y en pasos a seguir por su gran empatía para con los problemas personales de cada una de nosotras, que a pesar de que suene algo irónico no todas las profes lo han hecho, y es lo que nos ha permitido a varias continuar con la carrera.” (Mara)

³⁴ Refiere a la posibilidad de cuestionar y expresar lo que sentía.

Esta percepción de Mara devela que los vínculos pedagógicos que se construyen en el seno del aula, a los y las estudiantes les sirven como espejos para ver cómo se construye el futuro del campo profesional. En este sentido, la estudiante reconoce la importancia de la empatía con los problemas personales que demostraron algunos/as docentes, como un aspecto constitutivo de la profesión. Si la empatía implica ser capaces de comprender y compartir los sentimientos de los demás, y poder ver las cosas desde la perspectiva del otro, estaría aludiendo a uno de los objetivos de la formación, formulados en el plan de estudios de la carrera, que propone “orientar la profesión hacia la comprensión de las problemáticas sociales que afectan a las personas y las transformaciones de las mismas.(...) profesionales críticos con capacidad de análisis de las problemáticas sociales, de aporte a las luchas sociales reivindicativas, y de involucramiento en los procesos instituyentes con repercusiones colectivas. (Ord. C.D. N° 024/11).

La joven reconoce que las actitudes empáticas por parte de algunos/as docentes han favorecido su permanencia en la universidad y se han constituido en sus referentes de la profesión. Frente a ello creemos que las relaciones igualitarias que Mara reclama, para ella, deben mantener la asimetría propia de las relaciones pedagógicas. Tal vez, en esto consiste el pedido de que el/la docente no se restrinja a lo académico, es decir que no soslaye la transmisión de contenidos y que incluya lo afectivo, lo cual implicará tejer lazos de compromiso para el aprender. Recordemos que esto fue una condición enunciada por la joven, en su concepción de educación.

“Como relación positiva, creo que la preocupación como persona, afecta el rendimiento académico. Valorar lo que nosotros decimos. Recuerdo que, en primer año, una profe, muy buena como profesora, pero además como persona, nos dijo que era muy importante ser coherentes entre lo que hacemos, lo que pensamos y lo que sentimos, y también lo que decimos, es un aspecto importante para no contradecirnos; y eso me quedó... obviamente lograr esto es muy complejo e implica mucho esfuerzo, pero es algo que hasta el día de hoy intento lograr y que me servirá como aprendizaje para mi vida.” (Mara)

Este pasaje del relato de Mara muestra una relación muy estrecha entre que el aspecto vincular, interpersonal y el rendimiento académico que es resultado del desempeño en el aprendizaje de un/a estudiante, dando cuenta de la interrelación docente, estudiante y

conocimiento propia de toda relación pedagógica. En especial, rescata la valoración subjetiva de una docente, que le enseñó sobre la necesaria coherencia entre pensar, decir, sentir y actuar como personas y que, para ella, es como aprendizaje permanente.

En estos relatos, se evidencia la preocupación de los y las estudiantes por ser reconocidos por sus docentes en su condición de personas, como sujetos integrales valorando los aspectos afectivos en las relaciones pedagógicas, que trascienden los aspectos cognitivos. También expresan la importancia de que esos aspectos afectivos, valorativos son característicos de las figuras docentes que suelen considerarse referentes de la profesión, brindándoles herramientas para configurar su futuro desempeño profesional.

2. Dimensión de los saberes formativos:

J. Cuando la elección de la profesión pasa por el cuerpo:

Pensando en los motivos de su elección vocacional, Laura se remonta a su paso por la escuela secundaria y recuerda a una profesora que la inspiró en torno al campo profesional vinculado a las desigualdades sociales y poder elegir la carrera de Trabajo Social:

“Decidí estudiar Trabajo Social desde que una profesora del secundario me ofreció formar parte de un proyecto, que era un taller de arte social en un barrio periférico. Fue mi primer acercamiento a una realidad que conocía, pero que nunca había caminado y vivido con mi cuerpo. ... Sentía que tenía mucho para dar, y que la profesión me iba a abrir las puertas para realizar cambios en las realidades más desfavorecidas. Considero fundamental a esa profe y a mi paso por ese proyecto, (...) La mirada hacia lo social y el hacer algo para cambiar las realidades más vulnerables, me motivó a ingresar a la carrera”. (Laura)

El relato de Laura, refiere a la invitación de su profesora para participar de una actividad que la significó de una manera particular, pues pudo “sentirla en el cuerpo”, atravesando su cuerpo. Pensamos que la misma se configuró como una experiencia para la joven, pues habría sido reveladora de un deseo para el futuro. Siguiendo a Jorge Larrosa (2006), la experiencia refiere a un acontecimiento que se abre a lo real como singular, es decir como único e irrepetible, que es algo ajeno o externo al sujeto, que se internaliza, le conmueve y le genera una transformación. Advertimos, que las palabras

de Laura sugieren que después de esa experiencia, su vida, su concepción de la realidad social, y su visión sobre lo que quería ser y hacer en el futuro, ya no serían lo mismo. Ese acontecimiento del proyecto social evidentemente le dejó una huella tan profunda, que le ayudó a definir su futuro, el que hoy vive y para el que se prepara; esa experiencia le dejó un saber único y revelador.

Otros interrogantes que surgen incitan a pensar si una experiencia puede ser reveladora de un deseo para el futuro y cómo se produjo esa revelación, pues parece que a la joven algo le develó los motivos por los cuales luego elegiría estudiar la carrera de Trabajo Social. En ese sentido, nos preguntamos ¿qué, de ese deseo le conmovió? A Laura para definir su vocación y orientar su elección a formarse como trabajadora social.

Esta experiencia fue significada por la estudiante de una manera particular, pues pudo “sentirla en el cuerpo”, traspasando su cuerpo, atravesando todo su ser. La estudiante alude al cuerpo como origen y sostén de un conocimiento genuino, porque, como dice María Zambrano, citada por Ana M. Piussi (2013) somos cuerpo, y se conoce y se piensa “desde” un cuerpo, es decir que la fuente del pensar es el sentir, radicado en el cuerpo. A esta fusión entre pensamiento y sentimiento aluden Fanon y Galeano cuando afirman que somos “senti-pensantes” una amalgama de pensar y sentir, que se conjugan mutuamente y se complementan. En este relato, ambas dimensiones (sentir y pensar) se conjugan para orientar una elección, que se construye situada en la experiencia personal, una experiencia que parece haber sido reveladora, pues la inspiró a proyectarse en su futuro. El producto de ese sentir-pensar, en esta estudiante, se configura como un saber colmado de gran significatividad, que le infunde una fuerza vital, que para Nieves Blanco (2000) es el conocimiento necesario, el saber capaz de “penetrar en el corazón humano”, el que alimenta la vida y que, cuando es asimilado no deja a la persona en el mismo estado en que lo encontró. En efecto, durante esa experiencia Laura pudo convivir con la realidad social propia del objeto de estudio de la profesión del Trabajo Social, lo cual, afectó el modo de construir su concepción de la realidad social, y su visión sobre lo que quería ser y hacer en el futuro, en relación con esa realidad. Evidentemente la vida de Laura no mantuvo el mismo estado, sino que ese acontecimiento movilizó su sentir y su pensar, encauzando su rumbo para orientar una elección, que se construye situada en su experiencia personal, una experiencia que ha sido reveladora, en tanto que la inspiró a proyectarse en su futuro. Podemos advertir que aquí se pone en tensión la idea de vocación vista como un llamado, pues ella lo

vive como una revelación a partir de que algo le llamó poderosamente la atención. La atención en términos de María Zambrano (2007) es la apertura del ser humano a lo que le rodea y a lo que encuentra dentro de sí mismo. Es una disposición y una llamada a la realidad. Pues, en esa experiencia la joven prestó atención a la realidad social en cuya intervención profesional forma la Licenciatura en Trabajo Social, pero, además, se generó dentro de sí una disposición a formarse en esa profesión. Por eso, ese “prestar atención”, que está también atravesado por el cuerpo, tuvo en Laura una significación vinculada con la elección vocacional que luego, realiza, ya que, como dice la autora antes mencionada, la experiencia de la atención requiere la concurrencia de todos los sentidos, porque se trata de una reflexión sobre los datos de nuestro sentir.

K. Compartir experiencias del campo profesional:

Otro aspecto interesante que nos ofrece el relato de Laura sobre la docente que la recibe, es que la misma le comparte su experiencia profesional, la que también es percibida por la joven, desde el atravesamiento del cuerpo.

“La profe M. de primer año, fue la primera en contar experiencias laborales desempeñándose como Trabajadora social en su área, quitando muchas dudas e incertidumbres sobre el accionar profesional, (...) al trabajar en el ámbito de la salud, la explicación del campo profesional de la docente, fue muy enriquecedora, me ayudó, aunque lo ves en la teoría, en la práctica es diferente, te pasa por el cuerpo. ...” (Laura)

La estudiante parece decirnos que para conocer no es suficiente con adquirir los conceptos teóricos, sino que es necesario que el conocimiento se constituya desde la práctica (propia o ajena), en el contacto con la realidad, afectando, conmoviendo, lo que, para Laura, sería “pasar por el cuerpo”. Paula Pierella (2014) afirma que en la transmisión del conocimiento experto, es muy valorado que los/as profesores/as narren experiencias del campo profesional, pero el interés no reside en escuchar un despliegue teórico o un recorrido conceptual exhaustivo, sino en recibir herramientas que les permitan formarse como profesionales, competentes.

Entonces, la joven, al escuchar el relato de su profesora (quien a su vez es trabajadora social) pudo significar y compartir el sentido que para la docente tenían esas vivencias que relataba. Porque la narración de la experiencia laboral, le habría permitido a la estudiante, tener un panorama más claro sobre la actuación profesional de la formación que había elegido, elección que, hasta ese momento, siendo ingresante, tal vez aún le generaba

algunas dudas, pero, al escucharla de su protagonista, le ayudaría a significar la profesión desde quien la había vivido, legitimando su posicionamiento como experto/a, en el área de actuación del campo laboral, como lo es el ámbito de la salud.

L. Compromiso y respeto como marcas de la formación:

Situándose en su trayectoria educativa universitaria, Sofía recuerda a dos profesoras, que a su vez son profesionales de Trabajo Social, una de ellas ejerció una gran influencia en la conformación del sentido del compromiso profesional del Trabajo Social:

“Las relaciones pedagógicas que marcaron positivamente mi formación, fueron dos: Uno fue con la profesora Mabel quien tenía compromiso ético profesional, compromiso social, porque además de los contenidos de la materia, promovía involucrarnos en las problemáticas sociales y estar al tanto de la realidad cotidiana actual.” (...) En una clase/debate hizo hincapié en el compromiso social de los profesionales, en el compromiso ético con las personas con las que trabajemos; en recordar que nuestra profesión tiene la posibilidad de influir en la vida de las personas, y que debemos ser responsables y cuidadosos a la hora de intervenir con personas. Me permitió considerar que los sujetos tienen potencialidades, implica que, mediante el trabajo social, hay que buscar herramientas alternativas.” (Sofía)

El testimonio de la joven revela que se sintió interpelada por cómo esta docente concebía la práctica profesional y pudo entender la importancia del compromiso y las actitudes éticas que involucra la profesión, y que la misma declamaba en sus clases:

“Y esta profesional a su vez mostró coherencia en el pensar-decir y hacer en otros espacios, siempre la noté muy comprometida, con convicción y profesionalismo. Es coherente, pues la vi a la profesora en la experiencia, por ejemplo, lo expresó en los hechos, no sólo cuando lo dijo”.

El compromiso profesional promulgado por la docente es una cualidad que la estudiante reconoce tanto en el discurso de su profesora como en su práctica profesional, lo que le demuestra la coherencia entre el decir y el hacer en torno a la intervención profesional que tenía la docente.

Pero, además, esa profesora le transmitió una concepción de sujeto con quien se interviene desde la profesión, entendiendo que las personas son sujetos con potencialidades y que el abordaje profesional ejerce una influencia sobre ellas, por lo que la intervención debe

hacerse respetando esa condición. En este sentido, cabe señalar que el planteo de la profesora es coherente con la propuesta formativa de esta carrera, que proclama “orientar la formación académica desde la perspectiva de la Ciudadanía y Derechos Humanos (...) contribuir al desarrollo del pensamiento creativo y crítico, frente a la intervención social e impulsar la problematización y construcción de conocimientos acerca de la cuestión social”. (Ord. C.D. 024/11)

M. Docentes referentes de la profesión:

En su relato, Julia identifica a dos figuras docentes de la carrera, que se constituyeron en sus referentes desde lo personal y lo profesional:

“Creo que en nuestro transcurso por la Universidad nos cruzamos con muchas personas, desde compañeros/as, militantes, amigos/as, autoridades, personal no docente, y los/as profes. Y definitivamente creo, que hay profesores/as que te cambian la vida. Mabel es una de ellos/as. Cuando nos encontramos con ella en nuestro primer año de la carrera, al poquito tiempo de haber salido de la secundaria, fue muy impactante. Viniendo de un colegio privado y católico donde aprendíamos a estudiar de memoria, dónde nos enseñaban qué se podía decir y qué no, y donde nos pre-configuraban una cabeza funcional al sistema y a la iglesia, nada iba a ser fácil. Creíamos que en su materia sólo aprendíamos cómo estudiar, cómo hacer un resumen, un mapa conceptual, pero, no; iniciaba así, un largo proceso de deconstrucción y construcción que recién ahora estoy pudiendo dimensionar.”

“Es emocionante llegar al último año de la carrera y sentir que, sin profesores como ella en el camino, no hubiese sido lo mismo. Quizás poco recuerde de esos mapas conceptuales de la materia, pero lo que sí te marca de un/a profesor/a es su compromiso, su militancia, su amor por la carrera y por sus alumnos/as, su simpleza y sus formas tan lindas de dar una clase. Creo no recordar alguna clase en la que haya usado el pizarrón, porque a la clase la construíamos ahí, entre todos/as, siendo ella uno/a más de nosotros/as”.

“Con Mabel aprendimos que política no es una mala palabra, que feminismo no es una mala palabra, que militancia no es mala palabra. Aprendimos a darle un sentido a la carrera, a militarla, a amarla. Aprendimos a decir lo que tengamos que decir sin tenerle miedo a nadie”.

“En ella encontré una referente social, política y feminista. Siempre que la necesitamos estuvo ahí, en el aula, en el box, en la calle, al teléfono o en su casa. Nos enseñó a dudar de todo y de todos, a romper y volver a armar. Nos enseñó a construir el conocimiento colectivamente, a ser críticos, a comprometernos con alma y corazón con la realidad social. Nos enseñó a redactar, a argumentar, a contra-argumentar, a posicionarnos como futuros profesionales. Tocó temas tabúes que nunca quisieron tocar en otras materias, y nos permitió con total libertad opinar al respecto” (...) “Enseñar y aprender, reflexionar, combatir y transformar, deconstruir y construir, fueron y son parte de nuestra relación docente-alumna, y agradezco a la Educación Pública haberme cruzado con ella.” (Julia)

El relato de Julia nos muestra que la figura docente aludida representa para ella, una referente social y profesional, pues la recuerda como alguien que estuvo en el inicio de su formación universitaria, acompañando su proceso de deconstrucción y construcción personal. La joven advierte que la carrera no hubiera sido la misma sin la presencia de esa profesora, lo cual nos lleva a preguntarnos, ¿qué hizo la profesora para que la estudiante considere su presencia como un factor determinante en su formación? ¿qué saberes puso a disposición, que fueron significativos para Julia? Quizás, mediante los saberes propios de la materia, como la argumentación y contra argumentación sobre la realidad social, la profesora promovió la reflexión y el pensamiento crítico. Pero también, junto con los saberes disciplinares, la docente puso en juego algo más, algo que a la joven le impulsó a saber, y al desarrollar temas inéditos o abordar problemáticas “tabúes”, según sus palabras. Así, la apertura a aspectos nuevos para ella, como la perspectiva feminista y el posicionamiento político desplegados por la profesora durante sus clases y en los ámbitos de participación social, pudieron ser tomados por la estudiante, como insumos para la deconstrucción y construcción personal que fue realizando. Según lo señala la joven, esos saberes han sido componentes sustanciales de la relación pedagógica, en la que tanto ella como su profesora eran protagonistas.

En este sentido, como diría Massimo Recalcati (2019) el/la docente ofrece a otro un saber, y el deseo de saber, generando una inquietud de aprender. Un docente hace un guiño, ofrece una seña e invita a ampliar el horizonte de la vida.

Entonces, tanto el posicionamiento teórico y político, como las actitudes y las acciones que forman parte de ese posicionamiento, fueron apropiadas por la estudiante para configurar su proceso formativo. Estas actitudes de la profesora, sustentadas en el amor hacia la

profesión que representaba, le ayudaron a la estudiante, a otorgarle un sentido a su formación, y al mismo tiempo, le despertaron el amor hacia la carrera. Al respecto de las actitudes y acciones que cada docente despliega, también se pregunta George Steiner (2004) “¿Qué es lo que pasa en esa relación para que algo suceda? porque puede o no suceder. Tal vez un modo de hablar, un modo de mirar o proponer. El erotismo se entreteje en la enseñanza, cobra cuerpo, admiración, fascinación, rivalidad, seducción, confianza, porque esa puesta en escena, la enseñanza, contiene deseo, traición, manipulación, distanciamientos”, continúa diciendo el autor que “La donación se torna recíproca, como sucede en los laberintos del amor”. (Steiner 2004, p.15) ...enseñar es donar amorosamente.

Además de la profesora mencionada, Julia recuerda a otra figura docente que marcó su formación, en este caso, se trata de un profesor, cuyo vínculo se consolidó al finalizar la carrera:

“Otro de los referentes que considero importante en lo personal y lo profesional es el profesor Andrés (...) en 4to año en el Seminario X (...) Definitivamente con él y con N. aprendimos a militar el feminismo. Desde que lo tuvimos, nuestras vidas no son lo mismo. Aprendimos lo que es el feminismo, el machismo, los micro-machismos. Tomamos conciencia de la dominación y la violencia de género a la que estamos sometidas las mujeres por el simple hecho de ser mujeres. Entendimos lo que es el patriarcado como fundamento de un sistema capitalista que excluye y margina, y cómo lo reproducimos cada día de nuestras vidas. Comprendimos que afecta tanto a hombres como a mujeres y que está tan arraigado y naturalizado que no nos atrevemos a cuestionarlo, hasta que conocés al Feminismo”.

“El profe Andrés es uno de mis referentes sociales y feministas, como pocos profesores hombres de la carrera. Es de esos profesores que le escribas a la hora que le escribas siempre está ahí para contestarte. (...) que les podés confiar todo y que no te van a defraudar. ... que te apoyan y te avisan de un cacerolazo a las dos de la mañana en la plaza por la reforma previsional, que lleves olla. ... que marchan a tu lado en una manifestación. ... que siempre vas a ver en la calle cuando intentan arrebatar nuestros derechos. ... que te invitan a participar en los proyectos de la facultad. De esos que más que profesores, son compañeros.”

“Todo esto hace que nos formemos como profesionales críticos y comprometidos con la realidad social, que militemos la profesión y el feminismo. ‘Una vez que te pones los lentes

de género no te los sacás más' nos decían. Y esos lentes han sido para mí, de los mejores regalos.” (Julia)

En su relato, la joven refiere a este profesor como referente social, político y feminista, reconociendo que contribuyó a su formación personal y profesional. Dirá Massimo Recalcati (2019) que, si un maestro digno de este nombre sabe transmitir un saber vivo, desencadenar el arrebató erótico de la transferencia, podrá hacerlo sólo porque habrá sabido mantener vivo en él mismo, el saber recibido del Otro. Todo maestro digno de este nombre es, en este sentido un justo heredero (Recalcati, 2019).

Aquí también, enseñar es donar amorosamente. En este sentido, el profesor le transmite un saber de la experiencia, que según José Contreras (2010), no es sólo el de la enseñanza, sino el que lo constituye como sujeto, al pensar y contar con su bagaje, como vida vivida, como trayectoria personal, de la que se vale como docente.

Este fragmento del relato nos incita a preguntarnos, por qué estos saberes que tanto el profesor como la profesora enseñaban a Julia, fueron tan significativos para la estudiante; y en base a qué se estructuraron los saberes en torno a la perspectiva de género. Tal vez, respondieron a las expectativas e intereses que la joven tenía en ese momento, o bien, referían a vivencias que la atravesaban como sujeto social. Y por ello, quizás esos saberes se estructuraban en torno al interés de conocer que la estudiante tenía, saberes ofrecidos para ser aprendidos de una forma particular, que Edwards (1993), denomina como “conocimiento situacional”. Para la autora, esta forma es un conocimiento centrado entre el mundo y el sujeto para el cual ese mundo es significativo (cercano o lejano, concreto o abstracto) y está mediado por la situación o el contexto.

Por otra parte, la estudiante recupera las actitudes de confianza y solidaridad que tiene el profesor. En este sentido, Paula Pierella (2014) sostiene que una relación pedagógica basada en la confianza implicaría la habilitación a participar desde un lugar asimétrico en materia de conocimiento, pero cercano en cuanto a las posiciones subjetivas.

N. De enseñanzas sobre la intervención profesional:

Dos de las estudiantes señalan aspectos interesantes, que observaron en docentes que son consideradas referentes de la profesión, vinculados a su desempeño en el campo laboral:

Mara reconoce actitudes de valor en algunas docentes que luchan por los derechos profesionales en el campo de intervención:

“Otra característica que encuentro en todas (las profesoras trabajadoras sociales señaladas como referentes), es su audacia y capacidad para ir logrando ganar terreno en los campos de abordaje profesional y que compartan estas experiencias hacen que nos llenemos de ansias por continuar y seguir aprendiendo del Trabajo Social”. (Mara)

En su relato Mara destaca su admiración por las docentes-profesionales que se abren camino en los distintos ámbitos del campo profesional. Esta observación de la estudiante resulta interesante por cuanto la profesión de Trabajo Social, a diferencia de otras profesiones de las ciencias sociales, cuenta con insuficiente valoración en el ámbito de intervención de las políticas públicas lo que deriva en una escasez de oportunidades y demandas de profesionales en los ámbitos de actuación laboral, tales como familia, discapacidad, salud, educación, etc. Es por ello que los y las profesionales permanentemente tienen que hacerse valer como colectivo y reivindicar sus funciones profesionales.

Respecto a la intervención profesional, Sofía recuerda a una docente, que le dejó una huella significativa, y relata cómo esa profesora, les brindaba sugerencias sobre el modo en que debían abordarse las problemáticas e interpretar las situaciones de los sujetos al realizar las intervenciones profesionales:

“Otro hecho que me marcó de otra figura docente, fue que recalcó el ser cuidadosos a la hora de interpretar las voces de los sujetos con los que trabajemos, que nos despojemos de nuestros prejuicios y opiniones personales, que en las entrevistas y en las investigaciones reflexionemos las interpretaciones y contextualicemos. (Sofía)

Las palabras de esa docente resonaron en Sofía: *“...me marcó desde lo metodológico con un trabajo de la experiencia, un despertar en mí, en mi posicionamiento porque descubrí como estrategia de trabajo, no buscar respuestas a preguntas hechas por mí, sino posicionarme en el lugar del otro, y ver de qué forma el otro ve la realidad; y eso quiero recordarlo cuando trabaje como profesional.”*

En este pasaje del relato podemos apreciar la influencia que la enseñanza de esta profesora ha ejercido en la estudiante respecto al posicionamiento ético y metodológico de su futura intervención profesional. La joven afirma que lo descubrió, lo que daría cuenta de que fue en eso que consistió la construcción de ese saber.

Por otra parte, los efectos que tuvieron los vínculos con ambas docentes referentes, en el marco de la formación que le brindaba la universidad, parecen ser significativos, para la relación que Sofía fue estableciendo con el conocimiento. Pues, según sus dichos, fue posicionándose de un modo crítico frente a lo que significaba la actuación profesional, desde la reflexión y el compromiso ético y social.

“En ambos casos me hicieron reflexionar sobre cómo debe actuar un profesional en Trabajo Social, re-pensar que tipo de profesional quiero ser. Como mirar a los sujetos con los que trabaje, etc.” “y... digamos que, en los dos casos me permitieron ubicarme en una posición más comprometida, mirar con esos ‘lentes’ el resto de las teorías/clases, imaginarme actuando de esa manera en distintos ámbitos. Al momento de escuchar otras clases lo trataba de vincular o de imaginarme como lo haría teniendo presente esos mensajes”. (Sofía)

Podríamos pensar que estos aspectos le permitieron a la estudiante, formar parte de una relación con sus docentes que favoreciera su relación con los saberes propios de la materia que enseñaban, reconociendo que le ayudaron a crecer en su posicionamiento frente a la realidad social.

Lo relatado por la joven estaría dando cuenta de que las relaciones pedagógicas establecidas con esa/s docente/s, se habrían construido desde la autoridad, y que, las mismas habrían creado las condiciones propicias para que esos aprendizajes pudieran llevarse a cabo, estableciendo una relación con los saberes formativos, desde la reflexión y la criticidad.

Pues, estos saberes pudieron construirse, a partir de la relación que Sofía entabló con la profesora que los transmitió, le ofreció lentes teórico metodológicos para mirar el contexto, que le ayudó a apropiarse de un bagaje teórico político para comprender la realidad social.

Para concluir este apartado, consideramos los aspectos más significativos que recuperamos de los relatos, que reconocen en la relación pedagógica de autoridad la centralidad que posee la figura de autoridad personificada por el o la docente.

En este tipo de relación las estudiantes valoran ser reconocidas como personas en términos subjetivos, y destacan que la misma se concreta en vínculos centrados en el respeto mutuo como condición de posibilidad. Asimismo, plantean que en sus experiencias estas

relaciones pedagógicas se ha construido desde el afecto y la hospitalidad que les han proporcionado sus docentes, haciéndoles sentir parte de la universidad.

Además, los relatos sostienen que la autoridad pedagógica construye y mantiene la relación pedagógica desde la pasión al enseñar y la responsabilidad para responder por sus estudiantes, en términos de confiar en sus capacidades, lo cual les inspira y estimula para apropiarse de los saberes formativos autorizándoles como sujetos de conocimiento.

Otro de los aspectos relevantes que las narraciones reconocen en estas relaciones pedagógicas, refiere a que se transmite un posicionamiento respecto a la intervención en el campo profesional. Se trata de un posicionamiento transmitido desde el compromiso hacia las personas que atraviesan situaciones de vulnerabilidad, visibilizando las desigualdades, problematizando las políticas públicas y generando posicionamiento en torno a los derechos humanos, lo cual refleja que en el seno de las relaciones de autoridad el acto educativo se desarrolla como acto político y que el/la docente se constituye como un referente de la profesión en la que sus estudiantes se forman.

Capítulo: Reflexiones finales en torno a este abordaje de las relaciones pedagógicas de autoridad en la universidad.



*“No importa cuánto nos esforcemos en contar.
La memoria tiene infinitas puertas
y por eso nunca estará completa.
Es solo dar cuenta de algo para que
se abran cien vacíos, cien preguntas...”.*
Liliana Bodoc

*“No hay por qué ocupar los vacíos.
Los espacios vacíos son más necesarios
Que los espacios llenos”.*
Roberto Juarroz

Llegando a la última instancia de esta tesis, y desandando el camino recorrido hasta el momento, este apartado retoma los aspectos más significativos aquí planteados, intentando dar cuenta de lo construido, a fin de abrir vacíos y preguntas que ayuden a repensar la complejidad de esta fascinante problemática en pos de futuras investigaciones.

El abordaje de la problemática en esta investigación respondió a inquietudes personales de esta tesista, que fueron generadas desde los diversos atravesamientos de la práctica docente, abonadas con las reflexiones compartidas con colegas y estudiantes y desde el análisis de la literatura especializada. Estas reflexiones se fueron condensando en interrogantes e interpelaciones que giraron en torno al supuesto que, las relaciones pedagógicas de autoridad constituyen un fenómeno significativo en los procesos de inclusión educativa pues, siendo parte del acto educativo, las mismas pueden conformarse al interior de dispositivos pedagógicos orientados a garantizar el derecho a la educación de las y los jóvenes. Por ello, en este estudio, el interés se focalizó en comprender cómo se promueven y sostienen las relaciones pedagógicas de autoridad en la universidad pública, desde la perspectiva de los y las estudiantes.

A partir de consultar las producciones científicas publicadas en torno a la problemática objeto de este estudio, adoptamos la perspectiva teórica que, lejos de restringir la mirada sobre los vínculos intersubjetivos o sobre la figura de autoridad pedagógica exclusivamente, considera las relaciones pedagógicas de autoridad de manera integral y situada, poniendo el foco en el vínculo que entablan docentes y estudiantes entre sí, y a la vez, en el vínculo que ambos sujetos establecen con los saberes formativos que les convoca, en clave de autoridad pedagógica. Pero, además, interesaba atender a los sentidos que el estudiantado otorgaba a las relaciones pedagógicas de autoridad que experimentaron en la universidad, como contexto social e institucional que las condiciona. Por ello

acordamos abordar metodológicamente el estudio a través de las narrativas de las y los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social sobre sus experiencias educativas en la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS), de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

Entonces el problema de estudio quedó definido como *las Relaciones pedagógicas de autoridad que entablan las y los estudiantes de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la UNSL con sus docentes y relaciones que, en este marco, establecen con el saber formativo*.

En virtud del problema definido, el proceso investigativo se nutrió de insumos conceptuales que permitieron comprender y sostener teóricamente la mirada sobre este objeto de estudio, y poder tomar las decisiones epistemológicas y metodológicas necesarias para abordar la problemática en el escenario educativo de la universidad.

Tal como fue mencionado en este informe, al iniciar la investigación, el problema se consideró como “relaciones pedagógicas de autoridad” pero al escuchar los dichos del grupo de estudiantes recabados en el cuestionario y los relatos, advertimos que al referirse a la “autoridad pedagógica” se expresaban en términos de autoritarismo o ejercicio del poder, y no parecían considerar que la autoridad se legitima a partir del reconocimiento, el respeto y las mutuas autorizaciones por parte de los sujetos que conforman la relación, tal como consideramos en los supuestos teóricos.

Es por ello que surgió la necesidad de problematizar el concepto de “relaciones pedagógicas” vinculado a las ideas de “poder” y de “autoridad”, entendiendo que las representaciones de ambos se manifiestan en el seno de relaciones pedagógicas, por ello los consideramos como dos aspectos constitutivos que nos permitieron construir las categorías conceptuales: “relaciones pedagógicas de poder” y “relaciones pedagógicas de autoridad”. Esta instancia de delimitación conceptual no fue un proceso lineal, sino recursivo, ya que durante el mismo apelamos a la consulta de la literatura especializada y a los aportes que el grupo de estudiantes realizaba en las narrativas, a fin de ir acordando las significaciones del concepto y definir sus componentes. En un proceso casi en paralelo con la consulta a la bibliografía mencionada, apelamos a indagar en otras fuentes especializadas para sostener las conceptualizaciones que permitirían configurar la mirada epistemológica en torno a la problemática y así poder delimitarla teóricamente.

También, inicialmente habíamos planteado la “relación con los saberes formativos” como

un aspecto externo y complementario de la relación pedagógica, pensada como sólo vínculo intersubjetivo. Pero en el proceso de ir precisando las categorías conceptuales, fuimos integrando ese concepto, al acordar que formaría parte de la compleja relación entre tres componentes: docente, estudiantes y saber formativo los que, en nuestro análisis adquieren el mismo valor. Por ello, delimitamos la significación del constructo “relaciones pedagógicas” considerando que, refiere al vínculo entre los sujetos educativos que se entabla con el fin transmitir y apropiarse de un saber formativo, entendiendo que en estas relaciones se pueden manifestar el poder y la autoridad, con atravesamientos contextuales que, si bien las condicionan, no las determinan.

Para comprender las condiciones contextuales, exploramos las coordenadas que mostraban el desarrollo histórico social e institucional durante el cual se fueron planteando las concepciones sobre las relaciones pedagógicas, considerando las particularidades que las mismas fueron desplegando en el sistema educativo formal de nuestro país, para detenernos en los modos en que se concebía y manifestaba la autoridad en los ámbitos escolares, focalizando especialmente en la universidad. Este sondeo retrospectivo situado nos mostró que, desde el inicio de la institucionalización educativa se han desplegado diferentes formas de entender y practicar las relaciones pedagógicas y en ese sentido, han convergido diversos modos de concebir y ejercer la autoridad pedagógica.

A los fines de asirnos de herramientas conceptuales que nos permitieran abordar la complejidad de esta problemática, profundizamos el análisis de la categoría teórica “relaciones pedagógicas” atendiendo a algunos aspectos constitutivos de este tipo de relaciones, y focalizamos la mirada en la dimensión pedagógica. En este sentido, tomamos algunos aspectos que nos interpellaron durante la reciente experiencia de educación remota de emergencia, tales como: la significación que adquiere la *presencia* de los sujetos pedagógicos, la *interacción* que se establece entre ellos; como así también la *mediación* y la *asimetría* que se ponen en juego en torno a los saberes en el acto educativo. Dilucidar dichos aspectos nos posibilitaron aclarar la perspectiva para configurar el constructo “relaciones pedagógicas” entiendo que representan un vínculo intersubjetivo asimétrico mediante el cual docentes y estudiantes sostienen las posiciones en lugares diferenciados, como condición necesaria para que la transmisión educativa acontezca. La asimetría de este vínculo puede manifestarse de distintas maneras en cuanto a la jerarquía de las posiciones que cada relación genera. Así, las figuras de autoridad que representan los y las docentes cumplen un papel fundamental al asumir un determinado posicionamiento

subjetivo. Acordamos que al interior de las relaciones pedagógicas se entran el poder y la autoridad, como aspectos constitutivos y que, en algunos casos prevalece uno u otro conformando distintas modalidades de relación. Así, el poder se ejerce como imposición y dominio sobre otras/os para obtener obediencia, prescindiendo de su voluntad; mientras que la autoridad implica obediencia voluntaria mediante la cual se le concede la autoridad a esa/e otra/o que la ejerce.

A partir de las conceptualizaciones anteriores, construimos la categoría “Relaciones Pedagógicas de Autoridad”, pudiendo nutrirla de algunas dimensiones de análisis como la *Interpersonal* y la de los *saberes formativos*, que nos posibilitaron comprender su complejidad, y delimitar el concepto, considerando a su interior, aspectos tales como, *reconocimiento, respeto y obediencia*: entendiendo que se acata lo dispuesto por la autoridad a partir de reconocerla como figura de autoridad y respetar su posición; *responsabilidad, cuidado y afectación*: quien ejerce la autoridad responde por las capacidades del otro/ de la otra, a quien ayuda al transmitir el saber y le cuida atendiendo sus necesidades y movilizand sus intereses; *habilitación, confianza y acompañamiento*: la autorización promovida por la mediación pedagógica implica apostar por la confianza en las capacidades de los y las estudiantes para aprender brindando las ayudas necesarias para lograr su autonomía; y los *saberes formativos*: los vínculos entre los sujetos educativos se entablan necesariamente con los saberes que les convoca al enseñarlos y al aprenderlos.

Juntamente con el fundamento de estas conceptualizaciones en torno a la problemática, se fueron delimitando los supuestos epistemológicos y ontológicos y los principios metodológicos que iban a guiar el proceso de indagación. Por ello, acordamos que la investigación cualitativa sería el enfoque que iba a sustentar el abordaje y que, en sintonía con ella, la perspectiva metodológica principal de este estudio, apelando al cuestionario, el relato y la entrevista como las herramientas adecuadas para emprender esta tarea investigativa.

En ese marco recolectamos la información combinando los instrumentos de la caja de herramientas adoptada. Las respuestas brindadas en el cuestionario nos ofrecieron una aproximación a las relaciones pedagógicas de autoridad identificadas por el grupo de estudiantes, mientras que, con los relatos escritos y el intercambio verbal en las entrevistas conversacionales, pudimos profundizar en las significaciones que este grupo les otorgaba a las relaciones pedagógicas desde sus propias experiencias educativas, entamando los

dichos que ofrecían en cada instancia y reconstruyéndolos al compartirlos con sus autoras tratando de construir una comprensión conjunta.

Específicamente, el análisis de la información recabada consideró las primeras significaciones que el grupo de estudiantes otorgaba a las relaciones pedagógicas que experimentaron en el ámbito educativo, a partir de la información aportada en el cuestionario. El primer acercamiento a las significaciones en torno a las relaciones pedagógicas que las y los estudiantes nos ofrecían en las respuestas del cuestionario, nos mostró que aludían a dos modos claramente diferenciados: las relaciones de poder y las relaciones de autoridad.

En cuanto a las relaciones pedagógicas de poder, el grupo de estudiantes las describió como experiencias caracterizadas por la imposición y dominio de los y las docentes hacia sus estudiantes, considerándolas como negativas. En este sentido, recordaron a figuras docentes que marcaron una superioridad, expresándose en forma autoritaria con sus estudiantes, provocándoles sentimientos de incapacidad e impotencia. Los aportes de los y las estudiantes advirtieron que, estas relaciones particularmente han constituido obstáculos de orden afectivo para poder vincularse con los conceptos, principios, estrategias, valores y demás aspectos de los saberes formativos, y ocasionaron dificultades a la hora de aprenderlos.

En un marcado contraste, la mirada estudiantil destacaba las relaciones de autoridad en las cuales algunos/as profesoras y profesores, eran reconocidos/as en su condición de «acompañantes», que promovían la horizontalidad en las interacciones y sostenían la personalización de los vínculos, desde el respeto y el reconocimiento de las capacidades. Estas relaciones, consideradas positivas, estaban signadas por mediaciones pedagógicas sostenidas en la responsabilidad por la transmisión y la exigencia en el desempeño académico. Además, resaltaron que las y los docentes protagonistas de este tipo de relaciones, evidenciaban un compromiso profesional desde un posicionamiento político-pedagógico en sus prácticas docentes. Los y las estudiantes, muestran que estas relaciones pedagógicas de autoridad, a diferencia de las relaciones de poder, han facilitado la relación que cada estudiante pudo establecer con los saberes formativos, al propiciar y acompañar aprendizajes comprensivos y autónomos, garantizando así la democratización de las relaciones y el acceso a los saberes.

Esta aproximación a la problemática fue develando algunas aristas de los *aspectos institucionales* que han intervenido en las relaciones pedagógicas experimentadas por el grupo de estudiantes, y que fueron compartidos en las narraciones al situar sus trayectorias educativas. Las escenas narradas en torno a la experiencia universitaria y de la escuela secundaria nos permitieron observar las rupturas y continuidades acaecidas en los modos de establecer las relaciones pedagógicas en ambos niveles educativos, y nos develaron que el ámbito institucional, atraviesa las trayectorias educativas y condiciona la conformación de las relaciones pedagógicas.

En este sentido, las vivencias que las estudiantes compartieron en sus relatos dan cuenta de la significación que ha tenido la experiencia de transitar la escuela secundaria, dejando huellas reveladoras que marcaron un rumbo en el camino formativo, pero también, ese nuevo escenario institucional, que implica la universidad, ha constituido una instancia fundamental en sus proyectos de vida, donde las relaciones pedagógicas tendrían un papel fundamental. Así, los relatos revelaron que al ingresar al ámbito universitario las jóvenes habían encontrado un clima de recibimiento de hospitalidad y acompañamiento. Las estudiantes aluden a un proceso de transformación de sus trayectorias educativas en clave institucional, desde lo personal y lo colectivo, pues se encontraron con nuevos aprendizajes que interpelaron sus creencias y costumbres, y promovieron la decisión de desprenderse de ciertos mandatos familiares y convenciones sociales. Además, el ingreso universitario constituyó una instancia inaugural en la construcción del oficio de ser estudiante, donde se gestaron vínculos particulares con la institución, con las y los docentes, con sus pares, y con los saberes formativos, configurando un genuino proceso de afiliación institucional, al lograr comprender los dispositivos institucionales del ámbito universitario y de afiliación intelectual o cognitiva, al interpretar lo que se espera de su oficio, siendo estudiantes avanzadas de la carrera. En especial, estas estudiantes al estar culminando la formación en Trabajo Social reconocen haberse constituido como sujetos políticos con pensamiento crítico sobre la cuestión social como ciudadanas y como futuras profesionales, con compromiso frente a las desigualdades sociales y la garantía de los derechos humanos.

Luego, de tener este acercamiento a la problemática de análisis, en clave institucional, pudimos adentrarnos en las significaciones personales ofrecidas en los relatos escritos por las jóvenes, con quienes compartimos la reconstrucción narrativa de sus experiencias a través de los encuentros en las entrevistas conversacionales. Considerando que la relación

pedagógica, involucra un vínculo intersubjetivo asimétrico que se pueden manifestar desde el poder o la autoridad, los cuatro relatos fueron analizados atendiendo al tipo de relación pedagógica: *relaciones pedagógicas de poder y relaciones pedagógicas de autoridad*, organizando el abordaje alrededor de dimensiones que apuntaban tanto a los aspectos *interpersonales* como los referidos a los *saberes formativos*, dentro de los cuales se incluyeron los núcleos de sentido que cada estudiante había expresado en sus narrativas.

En una primera instancia fuimos recuperando los relatos de las experiencias en torno a las relaciones pedagógicas de poder, vividas por las cuatro estudiantes durante sus trayectorias educativas en la formación universitaria, aunque también se consideraron algunas vinculados a la escuela secundaria, para entender la génesis de futuras relaciones pedagógicas en la universidad.

Teniendo en cuenta los aspectos interpersonales y de los saberes formativos identificados en las relaciones pedagógicas, este análisis nos permitió observar que las relaciones pedagógicas de poder se concretaban en ambos niveles educativos y que en muchos casos las experiencias escolares previas fueron preparando a las estudiantes para poder enfrentarse a situaciones similares.

Con relación a las *relaciones pedagógicas de poder* mencionadas en los relatos, pudimos advertir que, desde lo interpersonal, algunas de las jóvenes experimentaron un dilema entre el temor y la atracción ante la figura autoritaria, en especial cuando el o la docente marcaban superioridad poniéndoles en falta, pero, también demostraron actitudes de resistencia frente a las manifestaciones autoritarias de algunos/as docentes, y a modo de desafío, generaron un aprendizaje, lo que evidencia un posicionamiento crítico frente a las situaciones de desigualdad e injusticia que protagonizaban en el aula. El modo en que estas jóvenes se han posicionado frente a las situaciones de violencia simbólica en el ámbito académico, expresados en las contradicciones entre el decir y el hacer, o las comparaciones y competencias que generaban, y el modo en que ellas han podido resistir a las actitudes de desvalorización y control, buscado líneas de fuga, da cuenta de que las relaciones pedagógicas de poder fueron condicionantes de sus prácticas como estudiantes, pero no han sido determinantes. Así, estas estudiantes han configurado su oficio desde la filiación a la universidad y se han empoderado frente a las situaciones adversas mediante el trato interpersonal que conlleva toda relación pedagógica.

Respecto a los *saberes formativos*, estas narraciones destacaron como significación negativa que algunos/as de sus docentes ofrecían los contenidos de manera fragmentada y descontextualizada, lo cual promovía que sus estudiantes se vinculen con el saber desde el extrañamiento. Estos planteos nos posibilitan inferir que, para cualquier estudiante resulta muy difícil establecer una relación de apropiación significativa con los saberes formativos en el seno de una relación pedagógica de poder. Pues, si bien se puede conseguir una transmisión y un acceso a los contenidos, difícilmente se favorece un aprendizaje relevante, que transforme, en términos de construcción comprensiva.

En segunda instancia, continuamos con mayor profundidad, el análisis de los relatos de las estudiantes respecto a sus experiencias durante sus trayectorias universitarias, pero orientando la mirada en las significaciones otorgadas por las estudiantes a las *relaciones pedagógicas de autoridad*.

En este sentido, desde lo *interpersonal*, los relatos reconocen la centralidad que posee la autoridad en la relación pedagógica, personificada por el o la docente. En este tipo de relación las estudiantes valoran ser reconocidas como personas en términos subjetivos, y destacan que la misma se concreta en vínculos centrados en el respeto mutuo como condición de posibilidad. Asimismo, las jóvenes plantean que en sus experiencias esta relación se ha construido desde el afecto, la empatía y la hospitalidad proporcionados por sus docentes, que les hacían sentir parte de la universidad, y promovían relaciones posibilitadoras y habilitantes para pensar su proyecto de vida.

Además, las estudiantes expresan que el ejercicio de la *autoridad pedagógica* posibilita construir y sostener la relación pedagógica desde la coherencia entre el discurso y la práctica. También expresan que, un/a docente demuestra la pasión al enseñar y la responsabilidad de responder por sus estudiantes, confiando en sus capacidades, autorizándoles como sujetos de conocimiento lo cual les inspira y estimula para apropiarse de los saberes.

En sus narrativas las estudiantes también advierten que, en estas relaciones pedagógicas, las figuras de autoridad transmiten una mirada respecto a la intervención profesional sostenida en el compromiso hacia las personas vulnerabilizadas, visibilizando las desigualdades sociales, problematizando las políticas públicas y generando posicionamiento en torno a los derechos humanos. Lo expresado refleja que en el seno de las *relaciones pedagógicas de autoridad* el acto educativo se desarrolla como acto político,

en el cual el/la docente se constituye como un referente de la profesión en la que estos/as estudiantes se forman.

Finalmente, los relatos muestran que, en el seno de las relaciones pedagógicas de autoridad, como estudiantes han podido entablar *relaciones con los saberes formativos* propios de la carrera, en términos de atravesamientos subjetivos, que se manifestaron conmoviendo la propia corporalidad. Además, consideran a algunos/as docentes como figuras de autoridad, por los aspectos pedagógicos que mostraban al transmitir los saberes orientándolos a la intervención profesional y compartiendo sus experiencias del campo laboral. Estos/as docentes, además son considerados/as referentes de la profesión porque de ellos/as aprendieron sobre el compromiso y respeto hacia los sujetos, que reconocen como una marca distintiva del Trabajo Social.

Estas reflexiones finales constituyen los aspectos más relevantes desarrollados en esta investigación, con los que pretendemos hacer aportes que permitan nutrir este campo de conocimientos. Como así también, ofrecemos sugerencias de líneas de análisis para futuras investigaciones en esta área disciplinar, que aborden las relaciones pedagógicas de autoridad en el ámbito universitario, orientando la mirada en las experiencias vividas también por las y los docentes, siendo interesante que dichos abordajes se centren en el interjuego de las voces entre docentes y estudiantes como fenómeno integral y situado, construyendo y reconstruyendo sus relatos, en coautoría entre investigador/a y sujeto protagonista de la experiencia narrada, a modo de co-pensantes.

Para concluir, esta experiencia investigativa cabe subrayar que la misma ha generado varias reflexiones e interrogantes, entre las cuales se destacan aquellas que apelan a la importancia de atender y revalorizar la influencia de las relaciones pedagógicas tanto en los procesos de subjetivación estudiantil como en los de apropiación de los saberes formativos. En este sentido, creemos sumamente necesario que la universidad brinde las condiciones materiales y simbólicas, y que aliente la generación y sostenimiento de relaciones pedagógicas de autoridad en las prácticas académicas, desde la convicción de que las mismas construyen subjetividad y constituyen el núcleo principal de todo acto educativo. Es por ello, que las relaciones pedagógicas de autoridad tal como las hemos significado en este trabajo, representan una condición necesaria para contribuir a la garantía del derecho a la educación, y para tender a la tan deseada igualdad de oportunidades para el acceso, sostenimiento y consecución de la formación académica

superior de todas las personas. Este trabajo abordó esta problemática tan sensible que nos preocupa en el seno del colectivo docente, pero con el compromiso de ocuparnos, considerando la coyuntura actual que nos atraviesa en la que se cuestiona, desvaloriza y vulnera la función democratizadora y transformadora de la universidad pública...porque de eso se trata la *propuesta: de apostar colectivamente a defender y sostener la universidad pública*.

*“Quiero apostar a lo infinito.
No he completado aún mi propuesta.
Quizá no llegue nunca a completarla,
pero sé que es la única que importa.*

*Y tal vez eso baste:
mi apuesta se hará sola
si yo no la completo.*

*La acabará por mí
el soplo que he ayudado a nacer”.*

Roberto Juarroz

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

- ABRATE, L. JURI, M.I. CAUTEREN, A. La autoridad pedagógica en la escuela. Decires de los docentes. Cuadernos de Educación Año XIII – Nº 13 – mayo 2015. CIFYH - Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- ABRATE, L., M.I. CAUTEREN, A. y LÓPEZ, M.E. (2014) Acerca de la autoridad pedagógica en las escuelas secundarias de Córdoba. En I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. UNCPBA. Tandil, Argentina
- AMUD, C. (2016) Sentidos de la experiencia escolar desde la perspectiva de estudiantes de escuelas secundarias en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Ponencia presentada en V Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina. Rosario.
- AYALA CARABAJO, R. (2008) La Metodología Fenomenológico-Hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras

experiencias. Rev. de Investigación Educativa, vol. 26, núm. 2, 2008, pp. 409-430. Murcia, España

- BAQUERO, R. PÉREZ, V. Y TOSCANO, A. (Comp.) (2008). Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar. Ed. Homo Sapiens.

- BÁRCENA, F. Y MÉLICH J. (2014) La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Ed. Paidós. España

- BIESTA, G. (2017) El bello gesto de educar. Ed. S.M. Madrid

-BLANCO, N. (2002) Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en educación. Universidad de Málaga. España.

-BLANCO, N. (2006) Saber vivir. Inédito. Universidad de Málaga, España.

-BLANCO, N. (2010) De la dificultad y las posibilidades de acompañar a la realidad que cambia. Universidad de Málaga, España.

- BLANCO N. Y SIERRA, J. (2013) La experiencia como eje de la formación: una propuesta de formación Inicial de educadoras y educadores sociales. Rev. Archivos analíticos de políticas educativas. Universidad de Málaga. España. V.21.Nº28

- BIRGIN, A.; PINEAU, P. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. Revista Teoría e Prática da Educação, 18(1), 47-61.

- BRAILOVSKY, D. (2019) Pedagogía (entre paréntesis). Ed. Noveduc. Bs.As. Argentina.

- CASADO, A. y SÁNCHEZ-GEY, J. Filosofía y educación en María Zambrano. Universidad Autónoma de Madrid. Revista Española de Pedagogía, núm. 238, 2007, pp. 545-558.

- CARLI, S. (2006) Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales. Consultado en <http://es.scribd.com/doc/53705571/Carli-Los-Dilemas-de-La-Transmision>

- CLANDININ, D. J. (2007) Mapping and landscape of narrative inquiry. En CLANDININ, D. J. (Comp.) Handbook of narrative inquiry. Mapping and methodology. Laudan, pp. 35-75.

- CLANDININ, D. J. (2015) Stories to live by on the professional knowledge landscape

Wile Malcolm Institute of Educational Research, Faculty of Education, University of Waikato, Hamilton, New Zealand, pp. 183–193.

- CONTRERAS DOMINGO, J. (2010) Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Revista Interuniversitaria del Profesorado. España.

- CONNELL, R. (2006). Escuela y justicia social. Madrid: Morata

- CONLE, C. (2000). Narrative Inquiry: Research tool and medium for professional development, European Journal of Teacher Education, Vol. 23, Nº 1, pp. 49-63.

- CONELLY Y CLANDININ. Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa J. (1995) Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Ed. Laertes. Barcelona pp. 11-59.

- CONTRERAS DOMINGO, J. (2016) Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. Universidad de Barcelona. Universidad de Barcelona. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador

- CONTRERAS, D. & PÉREZ DE LARA, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, D. & Pérez de Lara N., (Comps.). Investigar la experiencia educativa (pp. 21-86). Madrid, España: Morata.

- CONTRERAS J. (2010) Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2), pp. 61-81.

- CORNU, Laurence (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas, en FRIGERIO, G., POGGI, M. y KORINFELD, D. (Comp.) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela, Bs. As.: Centro de Estudios Multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas.

- CUELLO, M; LABELLA, M. (2017). Psicoanálisis y educación: dialogando sobre el vínculo educativo. Argonautas, Año 7, Nº 8: 11 – 16

- CHARLOT, B. (2008) La relación con el saber. Formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy. Ed. Trilce

- DAVINI, M.C. (2008) Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires. Ed. Santillana.

- DAVINI, M.C. (2010). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Ed.

Paidós. Bs As.

- DIKER, G. (2008) Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación. Revista Educación y Humanismo, N°15. pp. 58-69. Nov, 2008. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. Recuperado en: www.unisimonbolivar.edu.co/publicaciones/index.php/educacionyhumanismo
- DUSCHATZKY, S.; Corea, C. (2008) Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Ed. Tinta Limón
- EDWARDS, V. (1994) Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar: un estudio etnográfico. México- DIE.
- ESTEVE ZARAGA, J. (1977). Autoridad, obediencia y educación. Madrid: Narcea.
- EZCURRA, A.M. (2011) Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. En ELICHIRY (Comp.) Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Ed. Noveduc.
- FERNÁNDEZ MOUJÁN, I. (2014). Miradas Descoloniales en la educación. Intersticios de la política y la Cultura. Intervenciones Latinoamericanas, 3(6), 5–19. Recuperado en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/9898>
- FERNÁNDEZ MOUJÁN, I. (2010) En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación. Revista Sul-Americana de Filosofía e Educacao. N° 15. Nov/2010-abr/2011. p. 55-79.
- FIERRO C. FOURTOL, B. y ROSAS, L. (2008) Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Ed. Paidós.
- FREIRE, P. (2004) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Ed. Siglo XXI. Madrid. España
- FREIRE, P. (2008) Cartas a quien pretende enseñar. Ed. Siglo XXI. Madrid. España
- FRIGERIO G. y DIKER G. (2012) Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Noveduc. CEM
- GIRALDO PRATO, M. (2011) Abordaje de la Investigación cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos. Rev. Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias. Año 4, Vol. II, N° 6. p.79-86. Venezuela.

- GLASER, B. Y STRAUSS, A. (1967) The Discovery of grounded Theory: Strategies for qualitative research. Chicago. Aldine Publishing Company. New York.
- GRECO, M.B. (2012) Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática. Ed Noveduc. Bs. As. Argentina
- HERNÁNDEZ, F. (2011). Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/20946>
- HONNETH, A. (2011) La sociedad del desprecio. Trotta, Madrid.
- HUBER, J; CAINE, V.; HUBER, M; STEEVES, P. (2014) La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. Revista de Educación. Año 5 N°7. 2014 pp. 33-74.
- JORDÁN SIERRA J.A. (2011) Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica. Universidad Autónoma de Barcelona. Educación XX1. 14.1. UNED 2011, pp. 59-87
- KANTOR, Débora (2008) Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Buenos Aires: Del estante Editorial.
- KAPLAN, C. (2017) La vida en las escuelas. Esperanzas y desencuentros de la convivencia escolar. Ed. Homo Sapiens. Bs. As. Argentina
- KOJEVE, Alexandre (2005) La noción de autoridad. Buenos Aires: Nueva Visión.
- KORNBLIT, A.L.; BELTRAMINO, F.G. (2004) Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis. Editorial Biblos.
- LARROSA, J. y Rechia, K. (2018) P de profesor. Ed Noveduc. Argentina.
- LARROSA, J. (2019) Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor. Ed Noveduc. Argentina.
- LANGE, O. "The Computer and the Market" in Alec Nove y D.M. Nuti, eds., Socialist Economics, Middlesex, Penguin, 1974.
- MARTÍN-ALONSO D. (2018) Relación educativa y creación curricular. Una indagación narrativa. Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Málaga, España.

- MARTÍN-ALONSO D., BLANCO N., J. SIERRA, E. (2019) Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. Revista Interuniversitaria 31(1):103. Recuperado en: https://www.researchgate.net/publication/332175310_Comprension_pedagogica_y_construccion_de_la_relacion_educativa_Una_indagacion_narrativa
- MEIRIEU, Philippe (1998) Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.
- MECENERO, C. (2003). «Cerca del comienzo». DUODA. Revista d'Estudis Feministes, 25: 103-109
- MÉLICH, J. y BÁRCENA F. (2000) La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración, hospitalidad. Ed. Paidós. Madrid, España.
- MENA RODRÍGUEZ, E . (2013) Tesis doctoral. La relación interpersonal docente-estudiante en la educación superior. Un estudio sobre los mejores docentes por rama de conocimiento en la Universidad de Málaga
- MOLINA, Y. (2019) La presencia en la educación a distancia. signos y significantes bajo transferencia. INFEIES. RM, Año 8, N°8. Debates contemporáneos. Recuperado en: <http://www.infeies.com.ar>
- MONTSERRAT, M. (2013) La autoridad pedagógica. Un estudio desde la perspectiva de los estudiantes de la escuela secundaria. Rev. Propuesta Educativa Número 39. Año 22. Vol 1. Págs. 89 a 91.
- NARODOWSKI, Mariano (2004) Educabilidad. En El desorden de la educación ordenado alfabéticamente: Bs. As. Prometeo Libros.
- NICASTRO, S. y GRECO, B. (2009): Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de Formación. Homo Sapiens Ediciones. Bs. As.
- NÓBILE, M. (2014) Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad. N°14. Año 6. Argentina.
- NOEL, G. (2007) La Autoridad en Crisis: conflicto y Autoridad en Escuelas de Barrios Populares Urbanos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Buenos Aires.
- PEREYRA, S. (2012) [Jóvenes y cultura universitaria: Representaciones y vivencias de](#)

[los ingresantes en torno al aprendizaje y el estudio. Editorial Académica Española. En: https://www.eae-publishing.com/catalog/details/store/gb/book/978-3-659-00989-1/jóvenes-y-cultura-universitaria:?search=culturas juveniles](https://www.eae-publishing.com/catalog/details/store/gb/book/978-3-659-00989-1/jóvenes-y-cultura-universitaria:?search=culturas juveniles)

- PEREZ DE LARA. Escuchar al otro dentro de sí. En: SKLIAR, C y LARROSA, J. (Comp.) (2011) Experiencia y alteridad en Educación. Ed. Homo Sapiens.
- PERRENOUD, P. (1990) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Ed. Morata.
- PIERELLA, P (2014) La Autoridad en la Universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Editorial Paidós, Colección Cuestiones de Educación. Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, A. (1996) Qué pasó en la educación argentina: de la conquista hasta el menemismo. Bs As. Ed. Kapelusz.
- PUIGGRÓS, A. (2003) Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires. Galerna.
- RANCIERE, J. (1987) El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Ed. Laertes. Barcelona
- RANCIERE, Jacques. Entrevista. Dossier 2. Igualdad y libertad en educación: A propósito del maestro ignorante, de Jacques RANCIÈRE. En Cuadernos de Pedagogía Rosario. Año VI N° 11. Noviembre, 2003. Rosario: Libros del Zorzal.
- RECALCATI, M. (2019) La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza. Ed. Anagrama Barcelona.
- RIGAL, L. y M.T. SIRVENT (2023) La investigación social en educación: Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento. Ed. Miño y Dávila.
- RIVAS-FLORES, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 7(14), p.p. 99-112.
- ROJAS SORIANO, R. (1990) Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica. Ed. Plaza y Valdés. Madrid.

- ROSALES, G. (2013) De autorizantes, autorizados y autorizaciones. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. Málaga, España.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2008) La pedagogía contra Frankenstein. Ed. Gráo. Barcelona.
- SIERRA NIETO, E. Y BLANCO, N. (2017) El Aprendizaje de la Escucha en la Investigación Educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326. doi:10.17583/qre.2017.2783
- SIRVENT, M.T. y Rigal, L. (2015) Metodología de la Investigación social y educativa. Diferentes caminos de producción de conocimiento (Manuscrito en proceso de revisión) Idés. México.
- SIMONS Y MASSCHELEIN J. (2014) M. Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Ed. Miño y Dávila
- SKLIAR, C. Y TÉLLEZ, M. (2008) Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Noveduc. Bs. AS. México.
- SOLA, A. (2010) La constitución de la subjetividad desde la Psicología Social de E. Pichón Riviére. (Inédito) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- SOUTHWELL, M. (Comp.) (2012) Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones, Ed. Homo Sapiens. Bs. As
- TIZIO, H. (Comp.) (2005) Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Psicología Social y el Psicoanálisis. Ed. Gedisa. Barcelona. España.
- VAN MANEN, M. (2003) Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Idea Educación. Barcelona, España.
- VAN MANEN M. (2010) El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Ed. Paidós Barcelona.
- VÉLEZ, G. (2002) Aprender en la Universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento. UNRC. Córdoba. Argentina.
- ZAMBRANO, M. La mediación del maestro. En Jorge Larrosa y Sebastián Fenoy (Orgs.) Maria Zambrano. Textos pedagógicos. Barcelona, Publicaciones de la Universitat de Barcelona. 2002
- ZAMBRANO, M. (1965) La mediación del maestro. (Inédito) Rev. El Cardo. España

- ZIEGLER, S. y NÓBILE, M. (2014) Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. Revista Mexicana de Investigación Educativa. México.

ANEXO 1. Guías y consignas para la recolección de la información.

1. Modelo de Cuestionario:

Este cuestionario se realiza en el marco de un trabajo de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, sobre las relaciones pedagógicas en la universidad, para lo cual se han seleccionado un grupo de estudiantes, a fin de conocer sus opiniones sobre la problemática.

Consigna: *Con el fin de conocer tu opinión como estudiante sobre las relaciones pedagógicas y la autoridad, te proponemos que respondas a estos interrogantes desde tu propia experiencia en la universidad. Si lo necesitas, puedes explayarte en cada una de las respuestas para que quede más clara tu opinión. Agradecemos tu aporte al responder de manera clara y sincera a las siguientes preguntas:*

- 1- *¿Cómo caracterizarías las relaciones pedagógicas que estableciste y estableces con tus docentes en la universidad?*
 - 2- *¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, consideras que te han facilitado los aprendizajes? ¿Por qué?*
 - 3- *¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, consideras que te han obstaculizado los aprendizajes? ¿Por qué?*
 - 4- *De los/as múltiples docentes con quienes te has encontrado en tu formación universitaria ¿Existe/n algunos/as al que considerarías como figura de autoridad? ¿Por qué?*
 - 5- *Desde tu experiencia ¿qué valor le otorgas a la relación entre docente y estudiantes para la formación universitaria? ¿Por qué?*
-

2. Guía de Relato:

Consigna: *Te solicitamos que, en forma escrita, realices una narración sobre las relaciones pedagógicas que estableciste en la universidad; para ello te pedimos que pienses en algunas figuras docentes que has tenido durante el desarrollo de la carrera y que, por algún motivo, han sido relevantes para vos. En ese sentido la idea es que:*

(a) selecciones a un/a figura docente que para vos se constituyó en referente desde lo personal y lo profesional, y que nos cuentes:

¿qué tipo de vínculo tejiste con ese/a docente y por qué?

¿qué hizo o hacía ese/a profe que te haya marcado; qué decía o dijo que te haya interpelado?

¿qué efecto tuvo/tiene su decir y su hacer en vos?

¿qué efecto tuvo/tiene ese vínculo, ese referente, en la relación que has establecido con conocimiento que te brinda la universidad (ya sea en el marco de su asignatura o de la carrera en general)?

(b) selecciones una figura docente que represente todo lo contrario a la figura anterior. Considera los mismos aspectos que tuviste en cuenta para la caracterización anterior, o sea: describe pensando por qué ese docente no es un referente para vos -o lo es sentido negativo- y por qué.

3. Guión de Entrevista:

Para referenciar, partir de lo que cada sujeto expresó en el cuestionario y en su relato.

Preguntas guías:

- *¿Cómo caracterizarías las relaciones pedagógicas que estableciste con la/el docente que mencionaste en el relato, como referente de tu formación?*

- *¿Qué cosas que hizo o dijo, te ayudó o te sirvió para tu formación?*

- *¿En qué aspectos consideras que el vínculo que entablaste con ese/a docente te permitió relacionarte con los conocimientos o saberes, vinculados con la materia y con la carrera?*

- *¿Cómo caracterizarías las relaciones pedagógicas que estableciste con la/el docente que mencionaste en el relato, como no referente de tu formación?*

- *¿Qué cosas que hizo o dijo, no te ayudó o no te sirvió para tu formación?*

- *¿En qué aspectos consideras que el vínculo que entablaste con ese/a docente no te permitió/te obstaculizó para relacionarte con los conocimientos o saberes, vinculados con la materia y con la carrera?*

* Plantear re-preguntas para completar, aclarar y profundizar in situ.

- Preguntas alternativas para la entrevista: Estas preguntas indagan sobre la *significación que como estudiante le otorgás a las relaciones pedagógicas de autoridad en la universidad, y cómo se configuran las relaciones que establecés con el saber formativo durante el cursado de la carrera.*

1- Desde tu experiencia ¿qué valor le otorgás a la relación entre docente y estudiantes para la formación universitaria? ¿Por qué?

2- ¿Cómo caracterizarías las relaciones pedagógicas que estableciste y establecés con las y los docentes en la universidad?

3- ¿Cuáles son los aspectos que considerarás que deben estar presentes en una relación pedagógica para la formación profesional?

4- ¿Qué es, para vos, la Autoridad pedagógica/docente?

5- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas mencionadas anteriormente, considerarás que te han facilitado los aprendizajes de los contenidos de las materias y de los saberes de la carrera?

6- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas mencionadas, consideras que te han obstaculizado los aprendizajes de los contenidos de las materias y de los saberes de la carrera?

7- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas mencionadas, consideras que han resultado neutrales/indiferentes respecto al logro de los aprendizajes de los contenidos de las materias y de los saberes de la carrera?

ANEXO 2. Transcripción de respuestas al cuestionario

Estudiante: A

Año de cursado: 4to. Año

Edad: 28

1- ¿Cómo caracterizarías las relaciones pedagógicas que estableciste y estableces con tus docentes en la universidad?

La relación pedagógica en la mayoría de las materias ha sido muy satisfactoria.

2- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, consideras que te han facilitado los aprendizajes? ¿Por qué?

El asesoramiento permanente de los profesionales, porque amplían sin duda el panorama de dudas que el alumno tiene.

3- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, consideras que te han obstaculizado los aprendizajes? ¿Por qué?

Tuve una relación que obstaculizó mi aprendizaje en torno a un prejuicio hacia mí como alumna, cuando se me consideró por un profesor ser una “mala compañera”, “aprovechar de más un beneficio” y “querer liberarme de unos temas”. Mi pedido fue hacia el profesor responsable de la cátedra, que si me podía considerar en tal fecha tomarme el recuperatorio de unos temas que debía de su materia. Este profesor responsable accedió a tomarme los temas en la fecha que acordamos, el otro profesor también perteneciente a la cátedra no lo considero correcto, pero en ese momento no dijo nada. El día que fui a ver la nota que me había sacado, este profesor me dijo que me faltó desarrollar un tema, que para él lo había hecho a propósito para poder rendirlo en la fecha fijada del segundo recuperatorio a este tema y que a mí no me correspondía por haberlo pedido antes de la fecha al segundo recuperatorio, por lo tanto considero y me dijo que fue una “avivada mía para poder después tener un tercer recuperatorio”, además me dijo “mala compañera”, esto no solo fue dicho en frente de algunos de mis compañeros sino en frente de mi hija, con lo que conlleva a que un niño escuche que le digan eso a una madre, algo completamente injusto cuando yo había establecido con el profesor responsable y él había accedido voluntariamente a tomarme ese recuperatorio antes. Esto perjudicó que yo le tenga miedo a rendir el final de esa materia.

4- De los/as múltiples docentes con quienes te has encontrado en tu formación universitaria ¿Existe/n algunos/as al que considerarías como figura de autoridad? ¿Por qué?

Considero que todos los profesores tienen su cuota de autoridad, a pesar de que no todos lo ejercen de la misma manera, considero que existen quienes reflejan en el aula que poseen la autoridad para aprobarte o desaprobarte y otros que se ponen a la par del alumno como uno más y te transmiten el contar con ellos en todo momento y como un colega más.

5- Desde tu experiencia ¿qué valor le otorgas a la relación entre docente y estudiantes para la formación universitaria? ¿Por qué?

Le otorgo un valor importante, porque son un ejemplo a seguir, son las personas que están ahí en la institución para educarnos y llevarnos por el camino del aprendizaje.

Estudiante: B

Año de cursado: 5to año

Edad: 22 años

1- ¿Cómo caracterizarías las relaciones pedagógicas que estableciste y estableces con tus docentes en la universidad?

A lo largo de mi cursada las relaciones que he establecido han sido buenas con la mayoría de los docentes, pues con ellos he mantenido (y aún mantengo) una relación meramente de docente-alumno. Respecto al restante de docentes con los que no he podido establecer una “buena” relación pedagógica las diferencias han estado dadas en el hecho de hacer clases “personalizadas”. Con esto último no quiero decir que esté en contra de esa metodología, pues la carrera T.S al tener una matrícula reducida y hacer de las clases espacios participativos, en estos docentes las clases se convertían más en un “seguimiento” para el perjuicio del estudiante y no para un “acompañamiento” del mismo (siendo que dicho acompañamiento ha sido expresado por los docentes al comienzo de cada materia).

2- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, considerás que te han facilitado los aprendizajes? ¿Por qué?

Como mencioné anteriormente, en la mayoría de los docentes he encontrado esta buena relación pedagógica, siendo que en los espacios áulicos prevaleció un “acompañamiento” con el estudiante, despejando inquietudes y compartiendo de manera bilateral los conocimientos. Esta modalidad considero que me ha facilitado en el aprendizaje, pues no sólo me ayudó a incorporar conocimientos, sino que también me permitió reflexionar e ir “tejiendo” con aquellas ideas/pensamientos que traía de mi propia experiencia y de otras asignaturas. Dicha modalidad también estuvo acompañada de la confianza que cada docente impartía.

3- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, considerás que te han obstaculizado los aprendizajes? ¿Por qué?

Me ha pasado que, pese a tener una buena relación con el docente, el mismo no ha cumplido con lo establecido en el programa, tanto en lo que refiere a contenidos como la carga horaria, pues en varias ocasiones el curso se ha encontrado esperando por 40 minutos al docente, o a la hora del examen, arrancar de cero con el material. Por otra parte, el “seguimiento” que mencionaba anteriormente también me ha obstaculizado en el aprendizaje, pues en ocasiones el docente no sólo mencionaba tener presente lo que cada alumno “daba” en clase, sino, y fundamentalmente, cuando no se “aportaba” nada a la clase, tomando al alumno como “desinteresado” por su materia (siendo que en realidad c/u tiene su manera de participar, y no siempre tiene que ser en todas las clases).

4- De los/as múltiples docentes con quienes te has encontrado en tu formación universitaria ¿Existe/n algunos/as al que considerarías como figura de autoridad? ¿Por qué?

Me ha pasado con dos docentes. Una de ellas verbalizó, muy explícitamente, su “poder” sobre el alumno, “amenazando” actuar de manera perjudicial sobre el estudiante, cuando en definitiva la aprobación de la materia debería ser de manera objetiva, pues ella lo hacía desde su propia subjetividad al ver “desvalorizada” su materia. Otra docente no lo hizo de manera explícita, pero sí recalca su “peso” en la facultad.

5- Desde tu experiencia ¿qué valor le otorgas a la relación entre docente y estudiantes para la formación universitaria? ¿Por qué?

Considero que es fundamental, pues, desde mi propia experiencia, entré a la facultad

desconociendo totalmente su modalidad. Con la cursada fui tomando conciencia de su “intensidad” y el esfuerzo que implicaba ponerle a la carrera día a día. Pues de la mano no sólo implicó “introducirme” por completo a la facultad sino también contar con docentes que brindaran su ayuda y ese “acompañamiento” (sea en la cursada, como fuera de ella). En este sentido es que considero importante la relación docente-alumno, siendo que en el docente uno no sólo puede ahondar en los conocimientos y hacer de ellos algo fructífero, sino también en el hecho de poder acompañar en ese aprendizaje.

Estudiante: C

Año de cursado: 5to año

Edad:26

1- ¿Cómo caracterizarías las relaciones pedagógicas que estableciste y estableces con tus docentes en la universidad?

Las caracterizo de manera dinámica, ya que si bien son los profesores los que han cumplido el rol de “transmisores del conocimiento” siento que al ser una carrera que se caracteriza por una constante construcción y problematización de la realidad, las miradas se van construyendo junto con los docentes. Ese “margen” o espacio para aportar opiniones se han ido dando de diferente manera según los profesores. De todas formas, al comenzar la carrera fui más “estudiante pasiva” que solo tomaba apuntes y de a poco fui desarrollando “mi propia visión de mundo” pero reconozco que fue gracias al aprendizaje que los docentes me han ofrecido que he podido construir mi mirada epistemológica. Ya que para poder “ubicarme” en cierta posición debo conocer previamente cuestiones que los docentes me han transmitido anteriormente a lo largo de la carrera.

2- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, consideras que te han facilitado los aprendizajes? ¿Por qué?

Relaciones de empatía (no amiguismo) sino escuchando a los docentes pero que ellos también consideren nuestros aportes, respondan nuestras inquietudes, etc. Espacios donde se desarrolle la creatividad, el trabajo en equipo, espacios de debate, presentaciones de documentales que luego nos lleve a desarrollar algún trabajo vinculado con la temática, experiencias que los docentes hayan tenido en su espacio laboral, conferencias de profesionales de otras provincias/países/localidades, todo esto se debe a que mi carrera requiere de un proceso de constante aprendizaje con-el-otro y de esta manera se articulan los conocimientos y saberes. En la relación teoría- praxis

3- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, consideras que te han obstaculizado los aprendizajes? ¿Por qué?

Las relaciones que han dificultado mi aprendizaje son aquellas donde los docentes se han vuelto autoritarios o han llevado a las clases “sus visiones” personales, o políticas. Es decir, espacios que no permiten cuestionar la realidad, sino que simplemente nos transformamos en “receptores” pasivos de sus clases.

4- De los/as múltiples docentes con quienes te has encontrado en tu formación universitaria ¿Existe/n algunos/as al que considerarías como figura de autoridad? ¿Por qué?

No sabría especificar alguna persona concreta que haya sido completamente autoritaria, si me ha pasado sentir ciertos autoritarismos en algunas clases donde los profesores “no han tenido un buen día” o han entrado en alguna discusión con algún compañerx. Pero

nunca he tenido una experiencia que me ha llevado a pensar “Esta persona es completamente autoritaria”.

5- Desde tu experiencia ¿qué valor le otorgas a la relación entre docente y estudiantes para la formación universitaria? ¿Por qué?

Es importante para el desarrollo académico de cada estudiante, sin embargo, creo que si bien es necesario una relación “buena” o “eficiente” con el docente es también necesario un compromiso del alumno para poder desempeñarse en un futuro, es decir, creo que “la ética profesional” se va construyendo en el proceso de aprendizaje, es decir, sobre todo en mi carrera que trabajamos junto a personas, grupos, familias, deberemos asumir un compromiso con los sujetos y actores con los que trabajaremos, como así también con la futura profesión que nos desempeña en esos ámbitos.

Estudiante: D

Año de cursado: 5to año

Edad: 23 años.

1- ¿Cómo caracterizarías las relaciones pedagógicas que estableciste y estableces con tus docentes en la universidad?

Es muy general, con las relaciones pedagógicas, lo que yo entiendo por relación pedagógica, creo que hubo excepciones con profesores, específicamente con 5 profesores y en los últimos años, especialmente a partir de 4to. En los primeros años hubo poco contacto con los profesores, solo consulta para rendir. En cambio, a partir de cuarto, el trato fue más personal, hubo comentarios y trato que iban más allá de la curricula, sobre la vida personal, sobre algunas temáticas específicas que tenían que ver con la vida personal de los estudiantes.

2- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, consideras que te han facilitado los aprendizajes? ¿Por qué?

En la materia regulaciones generales, en la temática de familia, la historia y como considera el código civil y comercial la familia, los diversos enfoques, las obligaciones y deberes; los derechos, etc. Por lo tanto, considero que facilitó mi aprendizaje porque las temáticas se relacionaban con la vida en particular de cada uno, como el profesor relaciono la concepción de familia con cada concepción que llevaba cada uno de los estudiantes.

3- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, consideras que te han obstaculizado los aprendizajes? ¿Por qué?

En primer año, cuando las prácticas de la materia principal no acordaban con el material teórico, además la responsabilidad de los profesores a la hora de dar respuesta no correspondía con el compromiso.

4- De los/as múltiples docentes con quienes te has encontrado en tu formación universitaria ¿Existe/n algunos/as al que considerarías como figura de autoridad? ¿Por qué?

Si de toda la carrera, hay profesores que responden autoridad, quizás no por la cantidad de especialización, sino por el compromiso profesional y político, la manera de dar clases, los prácticos que iban quizás más allá del material abordado, llegando a historias de vida.

5- Desde tu experiencia ¿qué valor le otorgas a la relación entre docente y estudiantes

para la formación universitaria? ¿Por qué?

La relación que se establezca entre ambos creo que es primordial y básica, ya que la manera de como el/la profesor/a haga frente a las temáticas a abordar, la forma de cómo se da el aprendizaje, determina como un estudiante va reaccionar en un futuro como futuro profesional, su compromiso, dedicación y la ética profesional, más en una carrera como Lic. en Trabajo Social, en la cual la relación con el otro es esencial.

Estudiante: E

Año de cursado: 5° año

Edad: 22 años

1- ¿Cómo caracterizarías las relaciones pedagógicas que estableciste y estableces con tus docentes en la universidad? *En general son “buenas” de cordialidad, sobre todo, relación “alumno-profesor”. No puedo negar que he tenido mis desacuerdos con algunos profesores por sus metodologías a la hora de dar clases, de explicar, e incluso por la forma en que se expresan para dar su opinión sobre temas que conciernen o no a la clase o por el “trato”. Pero tengo que destacar que son casos excepcionales porque en general existe una “buena relación”.*

2- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, consideras que te han facilitado los aprendizajes? ¿Por qué? *Me parece que son el tipo de relación donde, desde principio, el docente se plantea frente al alumno desde una figura de profesor que busca compartir saberes y no desde una mera figura de autoridad. Creo que, de alguna manera, eso implica brindar un clima de confianza que muchas veces nos permite como alumnos poder expresarnos de una manera distinta, más abiertas, sacarnos dudas, etc.*

3- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, consideras que te han obstaculizado los aprendizajes? ¿Por qué? *Creo que fueron dos casos particulares, justamente esta figura de “autoridad” fue el desencadenante de varias situaciones que llevaron a que, como alumnos, el curso en general (lo digo porque lo hablamos) llegáramos a sentirnos “mal con nosotros mismos, como que no podíamos o inútiles”. Por esto nos costaba entender los textos o poder analizarlos o debatir sobre ellos, como quizás es costumbre nuestra; personalmente me desincentivó completamente, al punto que hacía las cosas por mera obligación, esperando que termine el cuatrimestre y no como me gusta, analizando, cuestionando y buscan llevar cosas que vemos en los textos o con los profesores a la práctica.*

4- De los/as múltiples docentes con quienes te has encontrado en tu formación universitaria ¿Existe/n algunos/as al que considerarías como figura de autoridad? ¿Por qué? *Sí, RL y GT. es justamente con quienes tuve las experiencias anteriores y que no sólo llevaban a que uno se sintiera “incapaz o inútil”; sino también a posicionarse como personas a las que no podíamos enfrentar o expresar nada, porque imponían sus saberes como únicos y los mejores.*

5- Desde tu experiencia ¿qué valor le otorgas a la relación entre docente y estudiantes para la formación universitaria? ¿Por qué? *Creo que es, básicamente, uno de los pilares fundamentales para que la persona que estudie una carrera pueda hacerlo sintiéndose bien con sí mismo o seguro. Es decir, me parece que todos los saberes son válidos y que ninguno es mejor que otro, pero al momento de debatir, esta riqueza de saber es también lo que, de alguna manera, puede hacer que el alumno se cuestione, conozca nuevas perspectivas y a la vez se entusiasme para seguir. Creo que el acompañamiento de los docentes para con los alumnos es imprescindible para que el mismo continúe, y que ese acompañamiento sea integral, considerando a la vez la situación del alumno (que puede*

ser totalmente diversa de acuerdo a su contexto), no sólo en el aula.

Estudiante: F

Año de cursado: 5° Año

Edad: 24

1- ¿Cómo caracterizarías las relaciones pedagógicas que estableciste y estableces con tus docentes en la universidad? Lo caracterizo como algo preciso a la hora de elaborar diferentes tipos de trabajos, ya que la relaciones con los profes son adecuadas para cada actividad

2- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, consideras que te han facilitado los aprendizajes? ¿Por qué?

Yo considero que con la mayoría de los profes durante la carrera se ha establecido buena relación, en lo que permitió que el aprendizaje y comprensión en algunas materias sea más viables.

3- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, consideras que te han obstaculizado los aprendizajes? ¿Por qué?

No por suerte ningún tipo de relación me han obstaculizados los aprendizajes.

4- De los/as múltiples docentes con quienes te has encontrado en tu formación universitaria ¿Existe/n algunos/as al que considerarías como figura de autoridad? ¿Por qué?

No puedo identificar a algún profe como figura de autoridad, si hemos tenido la experiencia de visualizar, ya que lo hacían al frente de los alumnos las disputas o diferencias entre profes de una misma materia, en donde el jefe de la materia marcaba más diferencia.

5- Desde tu experiencia ¿qué valor le otorgas a la relación entre docente y estudiantes para la formación universitaria? ¿Por qué?

Yo considero que, por la cantidad de alumnos, se llega a poder realizar estos tipos de relaciones o mayor contacto con cada alumno en particular, pero me parece adecuado y más flexible. Porque hay alumnos que para ir a la facultad realizan diferentes esfuerzos y en casos de diferentes complicaciones por diferentes índoles estas relaciones facilitan el cumplimiento con las obligaciones que implica ir a la facultad. Siempre y cuando estas relaciones se manifiesten con respeto y sus limitaciones.

Estudiante: G

Año de cursado: 5° año

Edad: 23 años

1- ¿Cómo caracterizarías las relaciones pedagógicas que estableciste y estableces con tus docentes en la universidad?

No sé bien que definen como relaciones pedagógicas, pero supongo que es la relación profesor/estudiante. De ser así, considero que las relaciones con los profesores han sido bastante familiares, en el sentido del despliegue de la confianza que ha fluido, de manera natural al vincularme con ellos y que en cierta manera se debe a la poca cantidad de

compañeros que fuimos quedando en mi promoción (quedamos 2). Y hablo de un vínculo familiar, porque pasaron algunos eventos un poco tristes como fue la muerte de una compañera en tercer año, en que los profes tuvieron especial atención con el grupo, de hecho, muchos de ellos fueron al velorio y a la vuelta a la cursada el apoyo de esos profes nos hicieron volver al ritmo universitario a costa de su contención en el aula. Además, me he sentido muy apoyada, contenida y motivada por varios profes, al punto que en este último tiempo empecé a involucrarme más en espacios académicos que antes no le daba importancia, como es la extensión universitaria, la capacitación y hasta me interesa la investigación. Considero que el ser pocos alumnos favoreció la relación con los profes, sin que ellos dejaran su labor de docentes, solo que se generó un espacio informal para conocer interés personales e historias de cada uno, lo que también optimizó el llevar a teorías en algunos casos experiencias personales e hizo que la cursada tuviera su plus de motivación.

2- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, consideras que te han facilitado los aprendizajes? ¿Por qué?

En cursado de planificación, la relación con la profe fue tan buena que me motivo a armar un proyecto sobre un club al que voy, eso me ayudó muchísimo a pensar alternativas económicas y a explorar otras áreas del trabajo social como es la el área de responsabilidad social empresarial que existe en la relación entre empresas privadas y comunidad. También en políticas sociales, la profe me insistió para que participe de un proyecto de extensión y nos propuso hacer unos análisis que terminamos exponiendo este año en un congreso nacional de extensión universitaria lo que abrió mi interés por estos espacios académicos; en metodología cuali aprendí a usar la metodología a partir de la historia de vida de mi abuelo, lo cual también me permitió ver herramientas del trabajo social en una historia tan cercana, que me movilizó bastante porque identifique problemáticas sociales como la migración infantil y sus consecuencias a partir de mi abuelo y su historia. En esta última materia la relación con la profe fue tan particular, y su manera de explicarnos la materia fue tan novedosa que me despertó interés en la investigación.

3- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, consideras que te han obstaculizado los aprendizajes? ¿Por qué?

Con un solo profe me paso que no nos entendíamos, y su manera de hacérmelo explícito fue bastante dura, lo que género que solo quería sacarme de encima la materia y me predispuso a ir a la defensiva a las clases. De hecho, mis ganas de hacer tesis terminaron con esa materia, y hasta me sentí inútil para hacer una investigación; hasta que una profe me insistió para hacer el proyecto de extensión y con los análisis y el trabajo en conjunto con la profe se me fueron algunos miedos hacia la investigación. Pero durante la cursada me sentí bastante impotente, desmotivada y poco creativa para pensar.

4- De los/as múltiples docentes con quienes te has encontrado en tu formación universitaria ¿Existe/n algunos/as al que considerarías como figura de autoridad? ¿Por qué?

Autoritario, solo un docente, justamente con el que no podía entenderme y para el cual sentía que mis opiniones no tenían valor. Con el resto no he sentido autoridad, si exigencia algunos más, otros menos, pero con una apertura e interés del docente hacia mí como alumna.

5- Desde tu experiencia ¿qué valor le otorgas a la relación entre docente y estudiantes para la formación universitaria? ¿Por qué?

Para mí la relación con el docente es muy valiosa, le da un plus al cursado y al interés

por la profesión para quienes aún no somos profesionales, de hecho, muchos profes después de escuchar los intereses de los alumnos han reinventado la manera de dar teorías para tocar los temas de interés e involucrar indirectamente al alumno a una mayor profundidad teórica y de análisis. Además particularmente en mi experiencia de alumna, tuve la posibilidad de cursar un cuatrimestre en la UNCUIYO, donde son tantos alumnos (100/120 aproximadamente) que el docente inevitablemente pierde la particularidad del alumno, uno se siente uno más, lo que me llevo a valorar el hecho de ser pocos en la FCJYS, donde participar en clases no era un opción sino la única opción, donde algunas teorías se podían orientar a intereses personales relacionados con la materia, en la que uno podía tener una relación cara a cara con el docente, poner de manifiesto inquietudes o problemas referidos a las clases; lo que también favorece a la hora de rendir un final, al menos al entrar a la mesa de examen uno puede relajarse unos minutos para empezar a hablar porque conoce al profesor, y en ocasiones me ha pasado de trabarme y que un profe me corrija diciendo te acordas lo que vimos en tal clase que vos opinaste... y de recordar y volver a exponer. En la UNCuyo una de las devoluciones de las profesoras fue la buena participación en clase, lo que me puso contenta saber que de facultades pequeñas también existen otros recursos que potencian las capacidades de los alumnos, particularmente esta se debe a las relaciones pedagógicas entre docente/alumnos las cuales no eran ajenas a mi realidad como alumna en la FCJYS. Lo único que si podría criticar que alguna vez ha pasado, es que por una buena relación entre docentes y alumnos algunas cátedras se vuelvan demasiado flexibles, considero particularmente que los niveles de exigencia no deben disminuir no por ambiciosa o por no pensar en todas las circunstancias que les puedan pasar a todos, sino porque creo que ahí es donde uno sube el nivel teórico, obvio que si ya nos pasa a muchos alumnos que no podemos aprobar un examen por ejemplo, si me uno a la idea de pedir un recuperatorio más.

Estudiante: H

Año de cursado: 5to año

Edad: 22 años

1- ¿Cómo caracterizarías las relaciones pedagógicas que estableciste y estableces con tus docentes en la universidad?

Caracterizo a las relaciones pedagógicas que establecí y establezco con mis docentes como determinantes en el proceso de aprendizaje de las materias, pero también en el proceso de formación profesional, dado que considero que la forma de dar la materia de un/una docente tiene mucho que ver con la construcción de su subjetividad, y su subjetividad a la hora de dar la materia incide mucho en el aprendizaje.

2- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, consideras que te han facilitado los aprendizajes? ¿Por qué?

Considero que me han facilitado los aprendizajes las relaciones pedagógicas con lxs docentes que he tenido más afinidad por distintos motivos y con aquellxs que tienen una militancia activa dentro y fuera de la Universidad, porque lxs considero referentes sociales y políticos que aportan mucho a la profesión.

3- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, consideras que te han obstaculizado los aprendizajes? ¿Por qué?

Considero que me han obstaculizado los aprendizajes aquellas relaciones pedagógicas que han estado teñidas de violencia institucional porque en ámbitos donde circula el abuso de autoridad y de poder y la violencia nada se puede aprender.

4- De los/as múltiples docentes con quienes te has encontrado en tu formación universitaria ¿Existe/n algunos/as al que considerarías como figura de autoridad? ¿Por qué?

Sí, porque abusan de su poder y de su autoridad y nos lo hacen saber.

5- Desde tu experiencia ¿qué valor le otorgas a la relación entre docente y estudiantes para la formación universitaria? ¿Por qué?

Creo que es muy importante porque la persona que te está dando una clase no realiza un traspaso de información neutro, sino que toda su subjetividad influye en nuestro proceso de formación, tanto para bien como para mal.

Estudiante: I

Año de cursado: 4º año

Edad: 23

1- ¿Cómo caracterizarías las relaciones pedagógicas que estableciste y estableces con tus docentes en la universidad?

Considero que las relaciones pedagógicas que he establecido con mis docentes en la universidad han sido muy fructíferas, debido a mi forma de ser y la de los y las docentes de Trabajo Social (específico la carrera porque creo que eso también hace al profesional docente), mediante vínculos de respeto, tolerancia y diálogo.

2- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, consideras que te han facilitado los aprendizajes? ¿Por qué?

3- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, consideras que te han obstaculizado los aprendizajes? ¿Por qué?

4- De los/as múltiples docentes con quienes te has encontrado en tu formación universitaria ¿Existe/n algunos/as al que considerarías como figura de autoridad? ¿Por qué?

5- Desde tu experiencia ¿qué valor le otorgas a la relación entre docente y estudiantes para la formación universitaria? ¿Por qué?

Fundamental. Creo que un docente apasionado de los conocimientos que facilita, transmite las ganas de estudiarlo y entenderlo mejor. No es lo mismo un docente que va a trabajar sin ganas, enojado, que responde irónicamente, que subestima a los estudiantes, a otro que tiene apertura, que denota entusiasmo, que asume su rol desde la horizontalidad y no creyéndose superior que los estudiantes, etc.

Estudiante: J

Año de cursado:

Edad: 22

1- ¿Cómo caracterizarías las relaciones pedagógicas que estableciste y estableces con tus docentes en la universidad?

Considero que con algunxs docentes, las relaciones creadas han sido muy positivas ya que nos ha permitido crear espacios de intercambio de ideas, de debate, nos ha enriquecido con aprendizajes a ambas partes, pero porque de ese modo entendemos los

espacios educativos. Sin embargo, con la mayoría de las docentes no ha sido de ese modo, sino que la relación ha sido muy autoritaria, hay mucha falta de empatía y comprensión por parte de las profes.

2- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, consideras que te han facilitado los aprendizajes? ¿Por qué?

Principalmente considero que las relaciones pedagógicas que más han facilitado mi trayecto como estudiante universitario son aquellas en las cuales me hicieron sentir que todos mis aportes eran válidos, que estaba formándome como profesional y que el hecho de tener un poco menos de conocimientos teóricos y de experiencia práctica no hacía menos válida mi reflexión.

También considero que las veces que se valoró mi esfuerzo y dedicación para con la carrera, momentos en los cuales se tuvieron en cuenta las consideraciones personales o aquellas situaciones en las cuales se intentó que todo el grupo pudiese llegar a finalizar el cursado. Todas estas prácticas me han permitido no sólo apropiarme de conocimientos teóricos, sino que además me han hecho entender las relaciones con mis compañeras desde otra perspectiva, desde la cual no se está compitiendo por llegar a un título, sino que lo que pretendemos es que todas podamos recibarnos y el día de mañana podamos trabajar juntas.

3- ¿Cuáles de las relaciones pedagógicas que has entablado en tu trayecto como estudiante universitario/a, consideras que te han obstaculizado los aprendizajes? ¿Por qué?

Por el contrario, considero que las relaciones pedagógicas que han obstaculizado mis aprendizajes fueron aquellas que me hicieron sentir que no era capaz de lograr los objetivos esperados de la materia, quizá tiene que ver con situaciones particulares propias pero el hecho de hacer sentir a un/a estudiante “incapaz” de obtener logros académicos nunca es positivo. Sumado a esto el hecho de que muchas veces se hace sentir inferior a los estudiantes, es decir se remarcan fuertemente las relaciones jerárquicas

4- De los/as múltiples docentes con quienes te has encontrado en tu formación universitaria ¿Existe/n algunos/as al que considerarías como figura de autoridad? ¿Por qué?

Sí, si hay docentes a las que considero figuras de autoridad porque como mencionaba anteriormente son profesoras que se han encargado de remarcar su posición de “superioridad” y en base a eso se consideran capaces de ejercer maltrato para con los/as estudiantes. Dejan bien establecido que son ellas quienes tienen el poder de hacernos aprobar o no la materia.

5- Desde tu experiencia ¿qué valor le otorgas a la relación entre docente y estudiantes para la formación universitaria? ¿Por qué?

Desde mi experiencia entiendo que la relación entre docente-estudiante es crucial ya que es en ella en la cual se basan nuestros aprendizajes e incluso nuestra motivación para estudiar y para terminar la carrera. Es necesario tener en cuenta que en los primeros años las profesoras se convierten en nuestras referentes a seguir y que cuando no coinciden con nuestro ideal de profesional se produce una cierta crisis y se desarrollan contradicciones a nuestro interior. Por ello, esta relación que se establece considero que debe ser muy valorada si lo que se busca a través de la docencia tiene como finalidad mejorar la educación pública, si se pretende modificar la realidad en la cual intervenimos, pero pienso que si esto no es lo que se está buscando las relaciones jerárquicas y de autoridad seguirán estando presentes, perjudicando en muchos casos a las/os estudiantes.

ANEXO 3. Sistematización de respuestas del cuestionario

Preguntas	Tipos	Frases de sujetos	Interpretaciones
I. Sentidos de AUTORIDAD identificando a las figuras de Autoridad (Pregunta 4)	En general	«Todos los profesores tienen su cuota de autoridad, a pesar de que no todos lo ejercen de la misma manera... (A) Si de toda la carrera, hay profesores que responden a autoridad (D)...».	La noción de autoridad se relaciona con la Autoridad en sentido institucional, como puesto o lugar en la jerarquía instituida. Cada docente puede ejercer la autoridad de diferente manera. (Preguntar en entrevistas cuales pueden ser esas maneras de «ejercer» la Autoridad y cómo se consideran a las actitudes y acciones autoritarias)
	Como PODER	«reflejan en el aula que poseen la <u>autoridad para aprobarte</u> o <u>desaprobarte</u> » (A) «expresan su “ <u>poder</u> ” sobre el alumno, “amenazando” actuar de manera perjudicial sobre el estudiante. Otra docente ...recalcaba su “peso” en la facultad». (B) «Hay ciertos autoritarismos» (C); «Llevaban a que uno se sintiera «incapaz e inútil (..) no podíamos enfrentar o expresar nada porque imponían sus saberes como únicos...» E); «Autoritario, con el que no podía entenderme y desvalorizaba mis opiniones». (G) .” Sí, porque abusan de su poder y de su autoridad y nos lo hacen saber. (H). hay docentes ...que remarcan “superioridad” y ejercen maltrato hacia los/as estudiantes. Dejan bien establecido que tienen el poder de hacernos aprobar o no la materia.” (J)	Algunas/os de las/os 10 encuestadas/os (A, B) consideran a la Autoridad aludiendo al Poder, pero otro/as identifican el ejercicio del poder con el autoritarismo (C,G,E,H yJ). Estos testimonios revelan que lxs estudiantes refieren a algunxs docentes que ejercen el poder en el aula. Entendiendo que el poder se ejerce como imposición y dominio sobre otras/os para obtener obediencia, prescindiendo de su voluntad. Además, lxs estudiantes consideran que el poder se expresa mediante conductas autoritarias. ... esta condición de autoritarismo está fundada en una concepción tradicional de Autoridad que generó el sistema educativo desde sus inicios. Así, la autoridad del maestro era incuestionable por ser portador de la legitimidad del saber escolar y la disciplina escolar no era otra cosa que su realización efectiva en las escuelas” (Narodowski, 1999). ...se

			orientó al disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica más que a la formación de habilidades o desarrollo del conocimiento.el/la docente cumplió el papel de difusor/a de la cultura, inculcando formas de comportamiento y de conocimiento básico, considerado útil, basado en normas universalistas, fórmulas, valores y principios requeridos para actuar en el nuevo orden que se fundamentaba en la perspectiva positivista imperante.
	Como ACOMPAÑAMIENTO	<i>«(lxs) que <u>se ponen a la par del alumno</u> como uno más y te transmiten que podés contar con ellos en todo momento (A); « <u>por el compromiso profesional y político</u>, la manera de dar clases, los prácticos que iban más allá (...) llegando a historias de vida» (D); «(con el resto) no he sentido autoridad, sí exigencia...pero con apertura e interés del docente hacia lxs alumnos» (G)</i>	Algunas de las respuestas (A,D) consideran las figuras de autoridad y refieren a lxs docentes desde la condición de «acompañantes»...y aluden al compromiso profesional y político, dando las clases, poniéndose a la par, ofreciendo ayuda, llegando a las historias de vida, pero con exigencia y apertura por parte del/de la docente por sus estudiantes. Se advierte una concepción de Autoridad Pedagógica que, según Rosales (2013) supone un vínculo en el que la subordinación de quien es autorizante (estudiante) se expresa mediante el reconocimiento e instaura una posición autorizada sobre quien ejerce la autoridad (docente), en la jerarquía que la institucionalidad impone. ..se sustenta en una concepción de Autoridad que implica una obediencia voluntaria mediante la cual se le concede la autoridad a esa/e otra/o a partir del reconocimiento.

Tipo de relaciones	Frases	Interpretaciones
Relaciones Pedagógicas "Buenas"	Muy satisfactorias en casi todas las materias cursadas. (A)... (B,C,E,F) .. «<u>buenas</u>» «adecuadas...» «<i>dinámicas y flexibles</i>» de cordialidad (E) «...ser pocos alumnos favoreció la relación con los profes, sin que ellos dejaran su labor de docentes, (G) «con clases personalizadas» (B y D) «un trato que iba más allá de la currícula» (D) «han sido bastante familiares, de la confianza que ha fluido, de manera natural al vincularme con ellos, vínculo familiar, apoyo de profes, contención en el aula. (...) me he sentido muy apoyada, contenida y motivada por varios profes, al punto que en este último tiempo empecé a involucrarme más en espacios académicos que antes no le daba importancia, como extensión y me interesa investigación. (G) se generó un espacio informal para conocer interés e historias de cada uno, ... llevar a teorías en algunos casos experiencias personales...que la cursada tuviera su plus de motivación. (G) «hay construcción y problematización de la realidad, junto con los docentes ...Ese "margen" o espacio para aportar opiniones se ha ido dando de diferente manera según los profesores» (C) (J). "han sido muy positivas ya que nos ha permitido crear espacios de intercambio de ideas, de debate, nos ha enriquecido con aprendizajes a ambas partes, pero porque de ese modo entendemos los espacios educativos." (I). "... muy fructíferas, debido a mi forma de ser y la de los y las docentes de Trabajo Social (especifico la carrera porque creo que eso también hace al profesional docente), mediante vínculos de respeto, tolerancia y diálogo".	La mayoría de lxs estudiantes considera que las RP vivenciadas, han sido buenas, incluso algunxs (A,I y J) las califican como muy satisfactorias, caracterizándolas como personalizadas y de cordialidad, y que suponen un trato que trasciende lo curricular, para centrarse en los aspectos personales de quienes las protagonizan...y consideran que pudieron lograrse por la prevalencia de grupos pequeños de estudiantes, en la cursada, especialmente en los últimos años de la carrera. Sostienen que los vínculos intersubjetivos se han entablado en base a la <u>confianza</u>, destacando el aspecto socio afectivo, donde priman el <u>apoyo</u> y la <u>contención</u> y la <u>motivación</u> por parte de las y los docentes hacia las y los estudiantes... Asimismo, reconocen que estos vínculos se desarrollaron generando en las aulas, espacios informales en los que se pudieron conocer los intereses y las experiencias personales de cada estudiante, lo que también promovió la motivación. Revelan que la modalidad adoptada se caracterizaba por la <u>comunicación estrecha</u>, y la <u>participación</u> como parte del tratamiento de los contenidos en base a problemáticas sociales. ... Una estudiante reconoce que este tipo de RP logró espacios de <u>participación</u> para el aporte de opiniones por parte de lxs estudiantes lo que permitió la <u>construcción y problematización</u> de la realidad. en las clases. Estos testimonios evidencian que, en el seno de los procesos de enseñanza y aprendizaje, prevalecen relaciones pedagógicas de cordialidad, apoyo y motivación (G), + <i>respeto, tolerancia y diálogo</i> (I), donde la mediación llevada a cabo por los/as docentes han promovido un encuentro del sujeto-estudiante con el conocimiento, que se generaba en torno a la construcción y problematización de la realidad objeto de estudio en forma

		conjunta entre docente y estudiantes.
Relaciones Pedagógicas "negativas"	Algunas relaciones «<i>si bien eran personalizadas ...se convertían en un "seguimiento" para el perjuicio del estudiante y no para un "acompañamiento" del mismo</i>» (B) «He tenido desacuerdos con algunos profesores por sus metodologías de explicar, por la forma en que expresan su opinión sobre algunos temas (...) o por el "trato" (G). «prejuicio de docente sobre estudiante...generó miedo a rendir la materia» (A) - «docente, no ha cumplido con el programa, contenidos y carga horaria, o a la hora del examen, arrancar de cero con el material. (B) - el "seguimiento... ha obstaculizado el aprendizaje, el docente tenía presente lo que cada alumno "daba" en clase, pero fundamentalmente, cuando no "aportábamos", consideraba al alumno como "desinteresado" (B) - docentes autoritarios desde sus "sus visiones" personales o políticas. ... que no permiten cuestionar la realidad y así, nos transformamos en "receptores" pasivos de sus clases. (C) J. "con la mayoría de las docentes (...) la relación ha sido muy autoritaria, hay mucha falta de empatía y comprensión por parte de las profes". -falta de coherencia de las prácticas con el material teórico (D) -falta de responsabilidad de los profesores para dar respuesta, no se correspondía con el compromiso. (D) -«.. esta figura de "autoridad" generó que nos sintiéramos "mal ..., que no podíamos o que éramos <u>inútiles</u>". Por	La mayoría de los sujetos reconocen haber experimentado RP <u>negativas</u>. Tres estudiantes refieren a esta modalidad, teniendo en cuenta las actitudes demostradas por lxs docentes hacia sus estudiantes. Una estudiante (B) identificó una relación personalizada que se tornó en seguimiento por parte del docente, apelaba al control de la conducta de sus estudiantes generándole temor a rendir la materia. El otro caso, (G) se manifestó en base a los desacuerdos entre estudiante y docente frente a la modalidad de enseñanza, en cuanto a la manera de explicar los contenidos y de expresar sus opiniones sobre algunos temas y por el trato que tenían lxs docentes con sus estudiantes.

	esto nos costaba entender los textos o analizarlos o debatir sobre ellos, ...; me desincentivó completamente, al punto que hacía las cosas por mera obligación» (E; «Con un solo profe, no nos entendíamos, y su manera de hacérmelo saber fue bastante dura, lo que género que solo quería sacarme de encima la materia y me predispuso a ir a la defensiva a las clases. ...me sentí bastante impotente, desmotivada y poco creativa para pensar. ...me sentí inútil para hacer una investigación...»(G)	
V. Importancia de las Relaciones Pedagógicas para la formación universitaria. (Pregunta 5)	«Considero que es fundamental, (..) implicó "introducirme" por completo a la facultad y contar con docentes que brindaran su ayuda y "acompañamiento". Es importante la relación docente-alumno, ...uno puede ahondar en los conocimientos y hacer de ellos algo fructífero, y sentirse acompañado en ese aprendizaje».(B) «...importante, porque (lxs profes) son ejemplo a seguir, ... están para educarnos y llevarnos por el camino del aprendizaje. (A) Es importante para el desarrollo académico de cada estudiante, es necesario una relación "buena" ...con el docente, y un compromiso del alumno para poder desempeñarse en un futuro, ... "la ética profesional" se va construyendo en el proceso de aprendizaje, ...debemos asumir un compromiso con los sujetos con los que trabajaremos, y con la futura profesión».(C) «La relación que se establezca entre ambos es primordial y <u>básica</u>, ya que la manera en como el/la docente aborde las temáticas, será cómo se da el aprendizaje, <u>determina como un estudiante va reaccionar</u> en un futuro como profesional, su compromiso, dedicación y la ética profesional, en una carrera como LTS la relación con el otro es esencial».(D) «es (...) uno de los pilares fundamentales para que la persona que estudie... sintiéndose bien con sí mismo o seguro...al momento de debatir, esta	La gran mayoría de las respuestas consideran que la RP que se establezca en la Uni es fundamental (B,D,E) por la ayuda y el acompañamiento que se produce durante el aprendizaje; Dos de las estudiantes (C,D) refieren a la importancia de la misma en la construcción de la ética profesional, incluso una de las respuestas (D), desde una postura taxativa, considera que según cómo el/la docente aborde las temáticas será el aprendizaje y determinará el futuro desempeño profesional. Dos de las respuestas (E,G) refieren a este acompañamiento como integral para el sostenimiento de las trayectorias formativas de cada estudiante, considerando la diversidad de situaciones de sus estudiantes y los intereses personales para abordar los temas de la materia, la incentivación de la participación en clases. Además, destacan la importancia de poder «tener una relación cara a cara con el docente, poner de manifiesto inquietudes o problemas referidos a las clases; lo que también favorece a la hora de rendir un final, la buena participación en clase, (G) Una estudiante reconoce que gracias a lxs

riqueza de saber también puede hacer que el alumno se cuestione, conozca nuevas perspectivas y se entusiasme para seguir. Creo que el acompañamiento de los docentes es imprescindible para que el alumno continúe, y que sea un acompañamiento integral, considerando (...) la situación del alumno (que puede ser totalmente diversa de acuerdo a su contexto, no sólo en el aula». (E)... «es muy valiosa, le da un plus al cursado y al interés por la profesión, hubo profes después de escuchar los intereses de los alumnos han reinventado la manera de dar teorías para tocar los temas de interés e involucrar indirectamente al alumno a una mayor profundidad teórica y de análisis. ...participar en clases es la única opción, algunas teorías se podían orientar a intereses personales relacionados con la materia, tener una relación cara a cara con el docente, poner de manifiesto inquietudes o problemas referidos a las clases; lo que también favorece a la hora de rendir un final, la buena participación en clase, (G) ... podría criticar, que por una buena relación entre docente-alumnos algunas cátedras se vuelvan demasiado flexibles, considero que los niveles de exigencia no deben disminuir». (G) «mayor contacto con cada alumno en particular, es adecuado y más flexible... estas relaciones <u>facilitan el cumplimiento</u> on las obligaciones que implica la facultad. Siempre que se manifiesten con respeto». (G) (H). Las caracterizo ...como <u>determinantes</u> en el proceso de aprendizaje de las materias, pero también en el proceso de formación profesional, pues, la forma de dar la materia de un/a docente tiene mucho que ver con la construcción de su subjetividad, y eso incide mucho en el aprendizaje (Rta a preg.1). 8. "Creo que es <u>muy importante</u> porque la persona que te está dando una clase no realiza un traspaso de información neutro, sino	docentes ha podido construir su mirada epistemológica. A modo de crítica, una estudiante (G) advierte que, en nombre de una buena relación pedagógica, algunos equipos docentes se flexibilizan demasiado y bajan los niveles de exigencia. Una de las respuestas (G) alude a la necesidad de la expresión del respeto como condición para que la RP facilite el cumplimiento de las obligaciones que requiere la universidad a sus estudiantes. Consideran que en enseñanza se pone en juego la subjetividad del/de la doc....<i>La construcción de la subjetividad del /de la docente, influye en su forma de dar la clase, en el proceso de formación de sus estudiantes, de manera positiva o negativa.</i> En este sentido, se refieren a que el/la doc. apasionado/a de los conocimientos que enseña, facilita el aprendizaje al transmitir las ganas de estudiarlos y entenderlos. Por el contrario, un/a doc. Que enseña sin ganas, se enoja o subestima a sus alumnos/as...(I yJ) <i>Incentivar motivación</i> <i>Docentes referentes de las/os estudiantes durante la formación</i> <i>Preocupación por la existencia de relación jerárquica de autoridad entre docente y estudiantes, pues perjudica a los/as estudiantes.</i>
---	--

	que toda <u>su subjetividad influye</u> en nuestro proceso de formación, tanto para bien como para mal.” (I). <u>“Fundamental</u>. Creo que un docente apasionado de los conocimientos que facilita, transmite las ganas de estudiarlo y entenderlo mejor. No es lo mismo un docente que va a trabajar sin ganas, enojado, que responde irónicamente, que subestima a los estudiantes, a otro que tiene apertura, que denota entusiasmo, que asume su rol desde la horizontalidad y no creyéndose superior que los estudiantes, etc.” (J). “entiendo que la relación D-E es crucial ya que en ella se basan nuestros aprendizajes e incluso nuestra motivación para estudiar y para terminar la carrera. (...) en los primeros años las profesoras se convierten en nuestras referentes a seguir y cuando no coinciden con nuestro ideal de profesional se produce una cierta crisis y se desarrollan contradicciones a nuestro interior. Por ello, esta relación debe ser muy valorada si lo que se busca a través de la docencia es mejorar la educación pública, si se pretende modificar la realidad en la cual intervenimos, pero pienso que si esto no es lo que se está buscando las relaciones jerárquicas y de autoridad seguirán estando presentes, perjudicando en muchos casos a las/os estudiantes.”	
--	--	--

ANEXO 4. Transcripción de los relatos.

Relato de Laura:

“En mi formación académica, puedo marcar un largo recorrido marcado por tres instancias diferentes. La primaria la hice en una escuela pública del barrio donde vivo, “N° 24 Pancha Hernández” (San Luis) de 1er a 5to grado. La secundaria, en la Escuela Modelo y a los 18 arranqué la Universidad en (...) Villa Mercedes.”

“En 6to mi mamá decidió cambiarme a la “Escuela Modelo San Luis N°5” porque era una escuela con fama de “prestigiosa” en cuanto al nivel académico, era Autogestionada, venía de ser una escuela privada y era muy difícil entrar. En la escuela Modelo hay una sola división por año, así que te conoces todos con todos, desde los estudiantes de otros años, hasta los docentes y no docentes, así que éramos considerados “personas”, con nombre y apellido, a diferencia de como suele suceder en las escuelas grandes que sos “un número más.”

“En lo general, tengo muy buenos recuerdos de todos los docentes que tuve en el secundario; además de ser una escuela con una sola división por año, los docentes eran los mismos en casi todas las materias, por ejemplo, tuve el mismo profesor de matemáticas durante cinco años, lo que permitía que pudiera hacernos un seguimiento en cuanto a los conocimientos, si avanzábamos, lo que necesitábamos reforzar, cuales eran nuestras fortalezas y debilidades, y, además, las personalidades de cada estudiante.”

“Siempre me acuerdo del docente de matemáticas, que una vez en tercer año me preguntó si iba a una maestra particular, yo le contesté que no y que por qué me preguntaba y me dijo que veía que yo no hacía nada en clase (charlaba mucho), pero sin embargo aprobaba todos los prácticos y pruebas... yo (...) le dije que era porque le prestaba atención cuando él explicaba los temas y con eso me alcanzaba, entendía todo. (...) fue mi materia preferida, el profe daba la clase súper ordenada, de manera clara, era súper prolijo, nos daba guías de estudio hechas por él con ejercicios y teoría.”

Recuerdo la profe de Geografía (...) era otra de mis materias preferidas. La profe era muy exigente, tenía carácter fuerte, pero a la vez era piola, nos contaba anécdotas de su vida como estudiante. (...) nos enseñó a estudiar, a hacer resúmenes y mapas conceptuales, nos daba textos académicos para que leyéramos, (...) nos dijo “yo les doy este material para que no les sea tan difícil el paso a la universidad y se vayan acostumbrando” y me sirvió muchísimo.

“En general, las relaciones que establecí con los y las docentes fue muy buena, sigo manteniendo relación con algunos/as. Los vínculos con los saberes del secundario me ayudaron muchísimo a formarme como persona, al ser un colegio con orientación humanística, y con docentes excelentísimos, el material de estudio no se me dificultaba, sino todo lo contrario, me encantaba. Nos formaban con un perfil crítico de la realidad.”

“Desde mi experiencia personal como estudiante de la Lic. en Trabajo Social, los docentes que se han convertido en referentes desde lo profesional puedo mencionar a la profe María, la recuerdo con mucho cariño, siendo amorosa y comprensible con sus estudiantes que ingresan tan asustados a la nueva vida universitaria. Siempre estaba dispuesta para atender las consultas su forma de ser maternal, comprensiva, es muy importante cuando llegas al primer año de la universidad con tantos miedos.”

“La profe María de primer año, fue la primera en contar experiencias laborales desempeñándose como Trabajadora social en su área, quitando muchas dudas e incertidumbres sobre el accionar

profesional, (...) al trabajar en el ámbito de la salud, la explicación del campo profesional de la docente, fue muy enriquecedora, me ayudó, aunque lo ves en la teoría, en la práctica es diferente, te pasa por el cuerpo. ...”

“Otra referente profesional es Ana...a pesar de su fuerte carácter me recuerdo a mí misma escucharla admirada por su pasión a la profesión, causó que esté cada vez más convencida de que ésta es la profesión que quiero tener. Creo que la motivación de los docentes es fundamental. ...tiene una personalidad imponente, la veo tan apasionada por la profesión, iba a sus clases amando la profesión, te transmitía lo bueno de la profesión.”

“...salía enamorada de la clase, la podía escuchar dos horas, se notaba que estudiaba la clase, la preparaba, se veía que tenía dedicación a su profesión, a la docencia relacionado a la profesión, por ej. era enriquecedora, al orientarnos como poder llegar a trabajar con la realidad social, tenía seguridad en la transmisión del conocimiento...era esclarecedora. “

“La profe Ana se interesaba por nosotros. ...creía que éramos capaces, nos empoderaba, nos planteaba un desafío, te desafiaba a que vos podías dar más...En relación con los contenidos me ayudó, nos transmitía la pasión por lo que le gustaba, inducía a perder el miedo y mirar desde otro punto de vista alguna problemática.”

Lara de primer año, fue una docente que desde lo personal siempre me sentí contenida, por su forma de ser y la relación para con sus estudiantes, siempre con respeto, pero a la vez muy piola, comprometida con las cuestiones sociales que nos atraviesan como colectivo universitario. Iba con ganas y predisposición a sus clases porque eran muy entretenidas.

Sara de segundo, además de ser juvenil y conectar con sus estudiantes no sintiéndola superior, sino desde una manera retroactiva, es una referente para cualquier ámbito, es abierta y siempre está disponible para cualquier duda o consulta más allá de su materia.

Bety es otra docente que quiero y admiro, desde que comenzó a dar sus clases, claras, precisas, y ella es muy inteligente. En lo personal siempre me gustó la materia y ella (...) le tengo afinidad especial. Más allá de eso, me ha tenido en cuenta para actividades extras de su materia y cada vez que yo he tenido que consultar algo con algún docente, prefiero hacerlo con ella por su accesibilidad.

“Las docentes que representan una figura contraria a las anteriores son Dora y Sandra, la primera por el miedo que todos generalizan hacia su examen final, entonces uno ya va predispuesto con esa idea” ... “Yo siempre fui de ser respetuosa y responsable; una vez le avisé (a la profesora Sandra) que no podría ir a la clase siguiente y ella me dijo que no le interesaba, que eso se lo dijera a la auxiliar, desde ese día me infundió miedo... me acuerdo y me angustio. En otra clase cuando nos preguntó si sabíamos cómo comenzó la historia del trabajo social, yo participé y me dijo que estaba mal, no me acuerdo los fundamentos que dió, pero sí me acuerdo de su reacción, a partir de ahí no pude participar más. Me bloqueó.”

“A la profe Sandra, le tenía miedo, pero sus clases eran ordenadas, como obstáculo, marcaba la relación de poder, (...) sabe utilizar bien el conocimiento, pero la pedagogía es tradicional, como antes, cuando la palabra de los docentes valía más (...) creo que ella se quedó en ese paradigma. Le atribuyo valor como docente, porque es la materia en la que más aprendí, porque el conocimiento fue enriquecedor, y me sirvió muchísimo, pero como estudiante no, como vivencié esas clases; (...) ir a las clases me dificultó muchísimo... esto de no tener las ganas de ir a cursar, era contradictorio porque era “quiero aprender esto, quiero ir a las clases, pero si está esa persona, no. Como quién personifica el conocimiento...el conocimiento es importante, pero faltaba

(...) empatía, es fundamental, porque esa docente se olvida que fue estudiante (...) y falta de compromiso por el estudiante, para nosotros era una tortura ir a cursar, y lo manifestamos por el miedo...”

“La profe Sandra, es una persona que hace sentir inferior al otro.... descalificaba al estudiante... eso me marcó todo el 2° año, aunque sabe muchísimo, pero a las clases las padecía, y era por la docente. (...) hizo llorar a varias estudiantes en clase, y generaba ese miedo de decir algo equivocado (...) por lo menos yo, me había resignado a opinar en clase porque la profesora contestaba mal o lo que yo decía siempre (para ella) estaba equivocado...Sin embargo, su materia fue una de las que más aprendí. ... me causaba temor, pero eran clases muy interesantes, sabía mucho la docente, y había una dicotomía entre que nos causaba miedo y que salías que te volaba la cabeza, porque te atrapaba la clase, los contenidos, la forma de darlo.”

En la entrevista la estudiante aclara su respuesta frente a las actitudes de la docente: *“Primero traté de que no me inhiba (...) hay algunas personas más sumisas, que le dan mucho valor a la palabra del docente (...) y eso es terrible para un estudiante, yo no, porque tengo otro carácter, iba “empacada” a las clases, escuchaba tomaba apuntes, aprendí muchísimo pero no participaba, pero había otras compañeras, que cuando la docente las hacía sentir mal o llorar, en clase, se deben haber sentido las peores estudiantes del mundo...si a mí me lo llegase a decir, y yo sé que no es así, porque quizás tengo otras herramientas para defenderme...”*

Otro aspecto que se desprende de esta reflexión fue develado en la conversación:

I: “Recién decías que es importante el conocimiento y la empatía, o el compromiso con las y los estudiantes, que es deseable que esté presente en un/a docente, para ser buen/a docente. ¿Ambas cosas, están vinculadas, influye en el modo en que vos te apropias del conocimiento?”

L “Si. Hay una relación, pero no es del todo determinante, por cómo es cada uno, según las subjetividades de cada uno y sus trayectorias educativas. Ej. una compañera el primer día le gustó y admira a esa profesora, yo la admiro, pero solo por sus conocimientos...pero eso es muy personal. Tiene que ver con las sumisiones, hay quienes, naturalizan el abuso de poder, como que es normal, como que estuviera bien que un docente trate mal... vinculado con la profesión, me decepcionaría del colectivo profesional si un profesional, porque hay como una relación de correspondencia entre docencia y Trabajo Social. Es una de las bases el pilar del Trabajo Social. Cuando veía a la docente negativa, Me preguntaba ¿dónde está todo lo que aprendió? porque no lo lleva a la práctica, pensaba, porque se llena la boca hablando de cómo es o debe ser un profesional y lo hace en la práctica, me parece hipócrita que no lo haga: si se dice que en un grupo no podemos maltratar al que piensa diferente porque cada uno construye su pensamiento o sus ideas de acuerdo a lo que vivió, sin embargo, defenestra a quién opina algo con lo que no está de acuerdo. Hay ideas, conceptos que se expresan vinculados con la realidad social, pero eso mismo, no se aplica a la realidad del aula y ahí hay contradicción, o falta de coherencia”.

... “La universidad me abrió muchísimo la cabeza en cuanto a la cuestión política partidaria, de la cual estaba desligada, por ese miedo o rebeldía que tenemos los jóvenes hacia lo instituido. Me hizo cambiar mi forma de ver al Estado, como responsable y no como un enemigo. (...) Pude acercarme e interiorizarme mucho más en lo que es la militancia del feminismo cotidiano, deconstruyendo los roles ..., cuestionando. (...) Estos contenidos creo que han influido en mi persona en las ganas de querer seguir formándome, estudiando y aplicarlo a la vida cotidiana, más allá del ámbito laboral/profesional. (...) Me cuestioné muchas cosas que creía, por lo que construí y sigo cuestionando, construyendo y deconstruyendo todo el tiempo, pero debo admitir,

en este punto, que es la carrera Lic en Trabajo Social quien logra eso, ya que cuando estudiaba (la otra carrera) no me pasaba.”

Relato de Mara:

“Mi trayectoria educativa la llevé a cabo en la misma institución escolar, desde que comencé el nivel inicial hasta que finalicé el nivel secundario formé parte del CEMLL, perteneciente a la localidad de San Luis.”

“Desde muy pequeña disfruté el hecho de ir a clases, me encantaba ir a la escuela; cuando era pequeña porque podía jugar, tenía amigas con las cuales nos visitábamos en nuestras respectivas casas, festejábamos cumpleaños, puede decirse que significaba a la escuela desde un lugar más relacional o social; cuando comencé a ir a la secundaria empecé a vivenciar la escuela desde otro lugar, si bien continuaba sintiendo lo mismo hacia el sentido relacional que le asignaba a la escuela empecé a comprender que esta institución era un espacio aún más importante en mi cotidianeidad.”

“A partir de 3º año de la secundaria comencé a participar del Centro de estudiantes hecho que fue muy significativo, en cuanto a las herramientas que me permitió construir junto a mis compañeros de militancia”.

“Durante este periodo hubo varias personas que se constituyeron en grandes pilares para mi formación. Obviamente como el transcurso del periodo educativo es prolongado vivencié situaciones muy positivas, pero también otras muy negativas que repercutieron bastante en mi personalidad y seguridades como adolescente (en ese momento).”

“Pretendo iniciar contando sobre las vivencias negativas, que se vincularon con determinadas personas, concretamente mi profesora de F. durante los últimos dos años de la secundaria y con una preceptora de la escuela. En el caso de la profesora vivencié un marcado maltrato y muchas situaciones violentas por parte de ella, por ejemplo se refería hacia mí como “la de lentecitos, la del fondo” sin llamarme por mi nombre siendo que lo sabía; en varias ocasiones me comparaba con mi mejor amiga y enunciaba frente al curso que yo le copiaba la tarea porque no era “capaz” de hacerla yo misma siendo la realidad que todos los trabajos prácticos los realizábamos entre ambas, me ponían menos nota en las exposiciones cuando el resto de mis compañeros/as no habían realizado nada de los trabajos, en fin, múltiples situaciones como éstas se repetían con frecuencia a lo largo de mis dos últimos años”.

“Y con la preceptora en particular sucedió un hecho bastante desagradable ya que la misma le comentó a la madre de una amiga que yo era una “mala influencia” para su hija y que tuviera cuidado conmigo, obviamente su madre se lo comentó y ella me lo dijo a mí. Cuando esta situación se divulgó a causa de otras situaciones problemáticas con la preceptora, a quien no le agradaba que participáramos del Centro de Estudiantes, como se lo comentó a mi madre cuando se presentó a la institución para aclarar toda la situación. Luego de esto, el vicedirector me pidió disculpas en nombre de la institución. Sin embargo, más allá de lo simbólico que puedan ser las disculpas, los hechos ya habían repercutido fuertemente en mí, quizás en ese momento no lo notaba.”

“A pesar de toda esta situación, nunca dejé de participar en el Centro de estudiantes, pero sí puedo decir que mi desempeño en la materia de F. no era el mejor, que esto influyó en mi desenvolvimiento con los saberes y en una fuerte resistencia hacia la materia que no pude derribar hasta que rendí la materia en la facultad.”

“A pesar de estas situaciones dilemáticas que se presentaron en mi transcurso por la escuela tuve la suerte de encontrarme también con importantes figuras docentes que nos aportaron valores y ayudaron a constituirnos como estudiantes críticos que considero que es un valor fundamental, el

sentido crítico y reflexivo.

Concretamente con una profesora pude forjar un vínculo muy especial, ella fue nuestra profesora de P. y siempre colaboró bastante en las actividades que realizábamos desde el Centro de Estudiantes, además nos incentivó a participar de actividades llevadas a cabo por organizaciones sociales que trabajaban en los barrios populares de la ciudad, esto se convirtió en motor para nosotras y nosotros como curso y que nos ayudó a pensarnos en nuestras posibles carreras universitarias. De hecho, ella nos contactó con el Centro de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis para que pudiéramos acudir a orientación vocacional. Este hecho concreto me aportó las herramientas para decidir estudiar Trabajo social, si no hubiese sido por este hecho quizá no hubiera considerado la opción de estudiar realmente lo que quería.

Me gustaría señalar dos puntos significativos y de importante reflexión que pude rescatar de la orientación vocacional: El primero de ellos me impactó mucho y fue cuando el psicólogo realizó la devolución y me remarcó lo que enuncié ante la interrogativa de él sobre por qué iba a orientación vocacional, yo respondí que “porque quería saber si era capaz de estudiar en la universidad”. Evidentemente las situaciones vivenciadas con la docente de filosofía habían calado tanto en mi subjetividad que yo no me creía capaz de continuar mis estudios, siendo que cualquier persona es “capaz” de estudiar, que esta “capacidad” no debería ser un limitante, sin embargo, no creo ser la única a quien se le presente este interrogante, afortunadamente tuve la suerte de poder acudir a un psicólogo que me ayudara a replantear este pensamiento. El otro hecho que me pareció significativo fue la idea de ir a estudiar a otra ciudad, en mi mirada sobre los hechos no estaba como posibilidad el irme a otro lugar, ya que mis padres no tenían los medios económicos para solventar los gastos, pero el psicólogo me ayudó a ver que existen becas, me motivó a buscar información sobre ellas, a pensar en otras alternativas.

Me parece muy destacable la actitud de esta profesora que nos motivó a seguir estudiando y con quien genere un fuerte vínculo de amistad, de hecho, realizamos un viaje a Bolivia con ella, mi mejor amiga y otra profesora amiga de ella pero que también fue una importante fuente de aprendizajes y enseñanzas no sólo desde el ámbito educativo sino como personas.”

“Estas dos profesoras, así como el vicedirector, de quienes guardo un profundo aprecio me enseñaron que el hecho de que existan relaciones asimétricas, dadas por su condición de docentes, no significa que los saberes no se puedan construir desde espacios más horizontales, esa mirada me sirvió muchísimo para vincularme en mi vida cotidiana desde un posicionamiento más igualitario y me motivó a construir esas relaciones en otros espacios. En especial, desde la profesión que decidí estudiar considero que este valor es fundamental a la hora de intervenir con las personas vulneradas por el sistema social en el que vivimos por ello considero que es preciso adoptar esta mirada, la cual no es fácil de implementar ya que está naturalizado en nosotros establecer relaciones desiguales ya sean con los niños, con los adultos mayores, con las diferentes etnias, con las personas de otras nacionalidades, y también con las personas que pertenecen a diferentes clases sociales.”

“Entonces, me parece crucial poder destacar que principalmente las relaciones que entablé con las profesoras que me compartieron sus saberes, pero que también me ayudaron a construir valores que actualmente intento mantener y mejorar como persona y profesional fueron trascendentales en mi paso por la escuela; pero no tan sólo ellas dos sino también varios docentes que estuvieron presentes en mi educación ya que lo que puedo rescatar de mi escuela es que fue un espacio en el cual siempre se posibilitó la escucha y la apertura a las voces de los estudiantes en general. Considero que esto es lo importante de rescatar en las instituciones educativas por las que transitó y que actualmente sigo rescatando estos valores y aprendizajes de mis educadores y educadoras”.

“Iniciar una carrera en la Universidad se convierte en una instancia sumamente importante en la vida de cada estudiante, particularmente ingresar al ámbito universitario se tornó un hito

trascendental, debido a que comencé a proyectar una idea de vida acerca de cómo deseaba desarrollarme profesionalmente en el futuro”.

“Sin embargo, tuve varias frustraciones al no encontrarme identificada con algunas profesoras³⁵, principalmente esto se debió a que impartían sus clases marcando superioridad respecto de las estudiantes, en muchas situaciones pude observar falta de empatía con los problemas personales que atravesaban las compañeras. A lo largo de la carrera pude percibir que se repetían escenarios en los cuales las docentes marcaban fuertemente su lugar de superiores, pero no sólo en cuanto a la relación educador-educando, sino también respecto a los conocimientos académicos, haciéndonos sentir que somos sujetos que no poseemos ningún tipo de nociones sobre la materia, por ende, que cualquier aporte que realicemos no será válido para ellas”.

“Cuando te marcan un error, generalmente se impone una postura del profesor, a causa de estas situaciones he ido aprendiendo y a defender mi postura”. “Una vez que no había leído el texto que sugirieron, la profesora me preguntó, cuando dije que no lo había leído, me apuntó con el dedo y dijo: “ven lo que pasa cuando no estudian”, me puso en falta, me marcó mucho, me provocó angustia y bronca. El hacernos sentir inferior, cuando se marca el error... Tal vez eso me sirvió, también la confianza en uno mismo”.

“Otra vez una profe ante una opinión que dimos, nos dijo que debíamos decirlo con lenguaje técnico y nos dijo cómo decirlo y que lo repitiéramos, pero yo no quise decirlo. Porque nos hizo sentir que decíamos una tontera, fue muy violento que te digan: “tenés que decirlo de tal manera”, como “Repitan conmigo”. Tendría que haberlo dicho: “Cómo lo dice tal autor”, devolver la pregunta, decirlo de otra manera distinta, porque la forma fue muy chocante, hay algunas situaciones y cosas que se dicen que hacen que tengas una visión más negativa, que no tengas ganas de ir a su clase.

“Una profe pidió que hiciéramos una devolución de la materia, empezamos hablando nosotras, pero después sólo habló ella, la devolución fue solo de ella, y nos decía de una manera negativa, que nos costaba estudiar, nos costaba la comprensión de consignas. No hubo devolución positiva, pero no teníamos todo mal, pero, es necesario ver ambas partes, con esta materia siento que no aprendí nada, me costó mucho sentarme a escribir el trabajo, nos hicieron sentir muy mal. En la segunda clase que tuvimos, nos trataron mal, nos hicieron sentir que no entendíamos nada, no sabíamos comprender las consignas básicas, y no se fijaron en ellas que no fueron claras al explicar al grupo general que tuvimos inconvenientes para responder a la consiga, ellas tienen que pensar que nadie lo pudo hacer. No vimos nada por el maltrato, yo falté a clases porque no quería ir.

“El conocimiento sigue estando, la calidad educativa sigue siendo buena. La mayoría de los contenidos que vemos en las materias me son muy útiles y considero que son un gran aporte académico... valoro sumamente mi tránsito por las instituciones educativas, a pesar de que algunas situaciones no hayan sido agradables en lo personal...”

“Desde primer año nos remarcan sobre la importancia de tener una postura crítica, pero las contradicciones que hay, nos sacan a veces las ganas de participar. Es importante la coherencia, hay profesores que en clases nos dicen una cosa (por ejemplo, dicen que valoran la participación y el proceso) sin embargo, en las acciones no lo demostraban, había contradicción. Hay un poco de que, te dicen que participes y otro poco de resistencia, te sirve para eso.”

³⁵ Utilizo el género femenino para hablar ya que la mayoría de las docentes y/o estudiantes de la carrera universitaria son mujeres y por ello considero pertinente ser inclusiva, también, a través del lenguaje con el género femenino.

Una profesora en lo discursivo era una cosa: nos decía que éramos todos iguales, y motivaba a participar. Era una participación forzada, impuesta y falsa. Tampoco ella estaba interesada en escucharnos, era solo discursivo, porque en las acciones era distinta, al señalar, al hacer comparaciones.

...“hay docentes que se contradicen y marcan una superioridad, dicen que lo que pasa en el aula es como algo que les perteneciera: hay un profe que nos remarca que los acuerdos son áulicos que todo se resuelve entre nosotros, pero después no se respetan esas pautas (se contradice), entonces se intenta crear un vínculo forzado, falso, las decisiones las terminan tomando los docentes...” “Otra situación fue cuando estaba muy estresada e iba a dejar una materia para después, y la profe me dijo que ‘debía’ promocionarla, me lo impuso”.

Le consultamos a M. respecto a cómo le afectaban estas situaciones en su relación con los contenidos, a lo que respondió que: *“los temas estaban muy buenos, pero me costaba igual, ese año fue muy intenso. Sí, influye, porque a veces no tenés ganas, no hay motivación”. ...*

“Otra acción que se puede notar en reiteradas ocasiones son las comparaciones, respecto a los saberes individuales, que realizan entre el grupo de compañeras; considero que este aspecto es muy negativo ya que nos pone en nivel de competición generando conductas individualistas y falta de compañerismo”. “Que te comparen con otras compañeras me agota mucho. Estas situaciones me generaban no tener ganas de estudiar, de no seguir con la materia, como ser incapaz de hacerlo”.

“A pesar de los disgustos que me ha significado transitar por los espacios educativos, no sólo en la universidad sino también en la escuela, los malos ratos y decepciones incluso con la carrera y las profesionales me han permitido vislumbrar las cosas que no deseo en mi futuro profesional ni en mi persona. El hecho de que me hagan competir con mis compañeras me hace generar vínculos más fuertes de compañerismo, ya no siento que se trate de una “carrera” profesional, sino que entiendo que es un camino de aprendizaje hasta lograr obtener un título universitario.

“Siento que lo que yo apporto suma también el hecho de considerarnos un grupo, hay profesores que no lo hacen y generan competencia, mientras que otros generan ganas de participar en sus clases, al sentirme cómoda, puedo decir lo que me parece. ...También me hacía pensar que un buen profesor no se queda con lo académico: valoro más a un docente que es coherente con esto... sentirnos cómodos”.

“En cuanto a una figura docente que me ha sido como referente, me sucedió el año pasado una situación particular e inesperada, ya que tenía una profesora a quien admiraba bastante por estar sumamente formada en su especialidad y principalmente porque en sus materias (dicta dos a lo largo de la carrera) nos enseña y comparte una manera particular de problematizar la realidad social y nuestros abordajes. Nos hace pensar, pensar más y cuestionar todo lo dado. Sin embargo, al realizar un trabajo final nos colocó en un momento, como el que mencioné anteriormente, de comparación con mi compañera de estudio, siendo que teníamos básicamente la misma elaboración conceptual a mí me promocionó y ella quedó regular. Sentimos que fue una decisión muy injusta y al momento de realizar las devoluciones del trabajo final que habíamos elaborado con muchísimo esfuerzo, noches sin dormir, días sin comer bien, y tensión porque no llegábamos con la fecha límite de presentación no demostró nada de empatía, nos habló con total frialdad e incluso llegamos a pensar y sentir de que la profesora realmente no había estudiado los documentos entregados sino que ya tenía estas decisiones tomadas previamente y sin una evaluación justa de todo el proceso de aprendizaje. Claramente esto es algo que sentimos en el momento y no podemos asegurarlo, pero es algo que nos impactó emocionalmente. Es decir que, ante toda esta situación, a pesar que no puedo negar que la docente académicamente es una excelente profesional, nos mostró que como educadora –y todo lo que implica este concepto- no

se encuentra comprometida con todo el proceso de aprendizaje, sino que básicamente le importa una nota numérica que nada dice al final de los saberes del sujeto pero que todo lo representa ante el entorno académico; me desilusionó por esta falta de humanismo en su persona. Ello se debió a que según mi concepción de educación no sólo importan los conocimientos compartidos entre educador-educando, sino también los lazos de compromiso que se tejen por aprender nuevos saberes y/o complementar los que ya poseemos para que de este modo seamos capaces de ser mejores personas que intentan cambiar pequeños espacios de la realidad social que transitamos.”

“Las acciones por parte de las profesoras han repercutido en mí de diferentes maneras, en los primeros años me frustró mucho, al sentirme inferior que el resto de mis compañeras, sabiendo inclusive que no acordaba con el tipo de educación que ellas impartían³⁶, sin embargo, a partir de tercer año comencé a cuestionar estas acciones y expresar lo que pensaba cuando no estaba de acuerdo con algo de lo que decían”.

“hay una falencia muy grande en las materias troncales, no considero que las profes sean referentes de la profesión. Son las materias que más chocan y nos movilizan negativamente, y siempre tenemos problemas. Ejemplo, práctica pre-profesional: la profe está abierta a la palabra, al diálogo, pero al momento de hacer el informe tenemos que hacerlo como ella te dice, es la postura de la profe. Desilusiona no encontrar referentes en estas materias.

“...por ejemplo, en la materia X., para redactar informes desde la práctica de campo, me sirvió mucho que fueran estrictas con la redacción, aunque era impuesto. Pero en las prácticas siento como que siempre han quedado en el aula, porque tenemos que cumplir con los requisitos para hacer los informes, pero lo que se decía era muy distinto a lo que hicimos en la práctica. Por un lado, es muy estricto el redactar el informe, pero en la práctica teníamos que resolver las cosas solos, nos dejaron sin orientación. Esto era muy contradictorio, no nos ayudó, nos sentimos solos, el acompañamiento no estaba. No se tiene en cuenta todo el proceso de aprendizaje y todo recaía sólo en el informe. Durante todo el cursado, hay que basarse no sólo en el producto final que lo teórico que va en el informe final. Respecto del informe, (leerlo, hacerlo, corregirlo) la relación pedagógica pasaba por ahí, era como control, la supervisión del informe (correcciones), si tiene que ver con el acompañamiento. Ese es el objetivo, pero nunca lo sentí así, justamente en una práctica estamos aprendiendo, pero íbamos a la supervisión con miedo, y en las clases también, porque para ella, todo estaba mal, si bien hay que marcar los errores, no es que elaboramos herramientas de reflexión para fundamentar las decisiones que tomábamos (lo que decíamos o hacíamos), sólo era marcar el error. El modo chocante de decirlo y el hecho de la exposición que nos hace sentir mal, delante de todos los compañeros. Íbamos con miedo, nos hacían sentir mal.”

“En la materia Y., con la tutora que era una trabajadora social que trabajaba en el barrio, nos sirvió mucho, aunque la práctica quedó en el aire, (...) pero yo me pude apropiar de otra manera.”

“Como las intervenciones son procesos, nunca son caminos lineales, por ello no van a tener un cierre acabado, pero creo que siempre queda la sensación de que se necesita una síntesis en conjunto a quienes trabajamos y que casi nunca sucede.”

“Los contenidos son super-importantes porque es aprender a hacer el trabajo final, pero la voy a recursar el año que viene, los motivos están vinculados con ese maltrato, no me siento cómoda,

³⁶ Entiendo que estas características de educación formal están atravesadas por las lógicas de la coyuntura que atravesamos, por un sistema capitalista que trae como consecuencias generar relaciones desiguales e inequitativas, marcadas por valores como la moral, la competencia del más fuerte sobre el más débil y la meritocracia; todos ellos fuertemente reflejados en todos los espacios educativos.

me hacían sentir incapaz, y eso juega en contra de poder estudiar y apropiarme de los conocimientos. Pero con mis compañeras creemos que sí tenemos capacidades de estudiar, que hay apropiación de conocimientos, nos damos cuenta de eso”.

“Los contenidos pueden estar, y están, pero tiene que haber una apropiación de ambas partes, La calidad tiene que ver con la manera en que el docente dispone el conocimiento. Son buenos profes, saben mucho pero no llegan a nosotros. Ser buen docente, es saber, pero poder compartir el conocimiento, porque podés escuchar 2 o 3 horas y no entender lo que dijo. Si puede trasmitirlo y hacer que se apropie. Tiene capacidad académica pero no pedagógica, porque si no, cuesta un montón.”

“Con la buena profe está todo bien, vamos a las clases, hay otro vínculo, no marca superioridad, me dan ganas de sentarme, redactar, es diferente porque nos marcaba los errores, pero con más relax, (...) En cambio, la otra profe, ¡nos retó como si fuéramos niños! tiene que ver con los modos de plantear la clase, los textos, etc. (...) En conclusión, influye muchísimo la relación que tenemos con el docente, en el modo de apropiarnos del conocimiento.”

“Sin embargo, estas construcciones³⁷ las he ido incorporando gracias a las profesoras que han sabido valorar por igual los saberes de cada una de mis compañeras y los míos también, que se han propuesto aprender junto a nosotras y que considero que son excelentes profesoras y personas. Varias de ellas se han constituido en mis referentes y en pasos a seguir por su gran empatía para con los problemas personales de cada una de nosotras, que a pesar de que suene algo irónico no todas las profes lo han hecho, y es lo que nos ha permitido a varias continuar con la carrera.”

“Como relación positiva, creo que la preocupación como persona, afecta el rendimiento académico. Valorar lo que nosotros decimos. Recuerdo que, en primer año, una profe, muy buena como profesora, pero además como persona, nos dijo que era muy importante ser coherentes entre lo que hacemos, lo que pensamos y lo que sentimos, y también lo que decimos, es un aspecto importante para no contradecirnos; y eso me quedó... obviamente lograr esto es muy complejo e implica mucho esfuerzo, pero es algo que hasta el día de hoy intento lograr y que me servirá como aprendizaje para mi vida.”

“Otra característica que encuentro en todas (las profesoras trabajadoras sociales señaladas como referentes), es su audacia y capacidad para ir logrando ganar terreno en los campos de abordaje profesional y que compartan estas experiencias hacen que nos llenemos de ansias por continuar y seguir aprendiendo del Trabajo Social.

“El año pasado disfruté mucho la carrera, (después del intercambio)³⁸, lo tomé más relajada, me ayudó muchísimo a entender esto y a tomar la carrera de otra manera. Antes era, tener la carrera al día, aprobar todo y al final en cuanto a lo profesional o lo teórico, siento que me quedaron muchos huecos”. “El intercambio fue otro hito importante en mi vida, por ello pienso que también fue un hecho que hizo replantearme el modo en que viví y vivo mi transcurso por la universidad. Aprendí a apreciar el proceso de aprendizaje desde otro lugar, intentando disfrutar y revalorizar cada experiencia, ya haya significado, algo positivo o negativo para mí”.

³⁷ Refiere a la posibilidad de cuestionar y expresar lo que sentía.

³⁸ Se trata de un intercambio estudiantil desde la carrera de Lic. en Trabajo Social, que Mara había realizado el año anterior en una universidad de España.

Relato de Julia:

“Provengo de un instituto privado, católico y muy ortodoxo. Por tal motivo, las relaciones con las y los profesores estaban determinadas generalmente por estas características. Sus formas y modos de dar clases, sus maneras de relacionarse con las y los estudiantes estaban atravesadas casi siempre por la religión, lo que generaba de mi parte cierta interpelación y cuestionamiento interno respecto a esas conductas”.

“La verdad que la relación que tejí en la secundaria con las ideas, valores, conceptos y actitudes me sirvió al llegar a la Universidad para saber qué era todo lo que no quería ser. Esos conocimientos, conceptos y actitudes estaban signadas por prejuicios y pseudo valores como la idea de “bien” que entrañaban toda una trama de desigualdad, racismo, discriminación que reproduce durante toda mi primaria y secundaria y que recién pude ser verdaderamente consciente al llegar a la Universidad y poder generar una ruptura con lo aprehendido”.

“La decisión de estudiar Trabajo Social fue en su momento una decisión “de última opción”, que ni siquiera sé si fue una decisión o que sólo no me quedaba otra. Al recibirme, quería estudiar Antropología Social, pero esta carrera estaba en Córdoba y no quería tener que mudarme para poder estudiar. Lo más parecido a lo Social era la Licenciatura en Trabajo Social, que mucho no me gustaba, pero con el tiempo me di cuenta que tomé la decisión correcta. (...) me costó mucho aprender a querer la carrera. Generalmente los profesores de primer año, no todos, son muy inspiradores, llegas a ciertas materias que te dan indicios de ir por allí, y fue por esos docentes que me di cuenta que era eso lo que quería hacer.” “De igual forma, desde la Secundaria al haber sido testiga de tantas injusticias, lo que más me motivaba era la lucha contra éstas y Trabajo Social era la Profesión que representaba esta bandera.” “Estoy enamorada de esta carrera y no me imagino estudiando otra cosa”.

“La vida Universitaria y la Carrera de Trabajo Social realmente cambiaron mi vida. La Universidad Pública y Gratuita me enseñó a reconocermme como sujeto histórico, político y social, me dio una voz que la secundaria por mucho tiempo me había censurado. Me enseñó a reconocermme como sujeto activo, capaz de transformar nuestra propia realidad y herramientas para transformar, desde la intervención profesional también, la realidad de las personas.

“La Universidad y la Carrera me aportaron conocimientos teóricos, epistemológicos, políticos y metodológicos tanto a la formación profesional como a la formación personal, que me sirven para una comprensión histórica, política y social de la realidad social y los fenómenos sociales. Y al comprenderlos, podemos desde la profesión, abordarlos”.

“...hay contenidos y enfoques que me atrajeron y me atraen más que otros y enfoque a los cuales opongo más resistencia. Considero que tiene que ver con mi posicionamiento político, teórico y epistemológico ya adoptado, que fui formando a lo largo de mi carrera y también en el proceso de militancia política que tienen que ver con una concepción ya formada del mundo y de la vida, y con cómo construimos a ese otro que tenemos al lado o junto al cuál vamos a intervenir. A lo largo de la carrera fui eligiendo teorías, conceptos, supuestos epistemológicos más ligados al enfoque de Derechos Humanos y al Peronismo.”

“Estas teorías que he elegido, este camino teórico y epistemológico que he decidido tomar, aportan mucho y son determinantes en mi formación tanto personal y política como profesional. Me hicieron una persona más crítica, empática y totalmente empoderada. Agradezco a la Universidad Pública y Gratuita por ser quien hoy soy y pongo mi formación al servicio del Pueblo”.

“Creo que en nuestro transcurso por la Universidad nos cruzamos con muchas personas, desde compañeros/as, militantes, amigos/as, autoridades, personal no docente, y los/as profes. Y definitivamente creo, que hay profesores/as que te cambian la vida. Mabel es una de ellos/as.

Cuando nos encontramos con ella en nuestro primer año de la carrera, al poquito tiempo de haber salido de la secundaria, fue muy impactante. Viniendo de un colegio privado y católico donde aprendíamos a estudiar de memoria, dónde nos enseñaban qué se podía decir y qué no, y donde nos pre-configuraban una cabeza funcional al sistema y a la iglesia, nada iba a ser fácil. Creíamos que en su materia sólo aprendíamos cómo estudiar, cómo hacer un resumen, un mapa conceptual, pero, no; iniciaba así, un largo proceso de deconstrucción y construcción que recién ahora estoy pudiendo dimensionar.”

“Es emocionante llegar al último año de la carrera y sentir que, sin profesores como ella en el camino, no hubiese sido lo mismo. Quizás poco recuerde de esos mapas conceptuales de la materia, pero lo que sí te marca de un/a profesor/a es su compromiso, su militancia, su amor por la carrera y por sus alumnos/as, su simpleza y sus formas tan lindas de dar una clase. Creo no recordar alguna clase en la que haya usado el pizarrón, porque a la clase la construíamos ahí, entre todos/as, siendo ella uno/a más de nosotros/as”.

“Con Mabel aprendimos que política no es una mala palabra, que feminismo no es una mala palabra, que militancia no es mala palabra. Aprendimos a darle un sentido a la carrera, a militarla, a amarla. Aprendimos a decir lo que tengamos que decir sin tenerle miedo a nadie”.

“En ella encontré una referente social, política y feminista. Siempre que la necesitamos estuvo ahí, en el aula, en el box, en la calle, al teléfono o en su casa. Nos enseñó a dudar de todo y de todos, a romper y volver a armar. Nos enseñó a construir el conocimiento colectivamente, a ser críticos, a comprometernos con alma y corazón con la realidad social. Nos enseñó a redactar, a argumentar, a contra-argumentar, a posicionarnos como futuros profesionales. Tocó temas tabúes que nunca quisieron tocar en otras materias, y nos permitió con total libertad opinar al respecto” (...) “Enseñar y aprender, reflexionar, combatir y transformar, deconstruir y construir, fueron y son parte de nuestra relación docente-alumna, y agradezco a la Educación Pública haberme cruzado con ella.”

“Te cambia todo, la manera de pensar, de actuar, de vivir, por esa persona que te transmitió todo eso, es como muy valioso. Lo principal que me transmitieron esos docentes fue el compromiso y la militancia. No puede haber un profesional que esté separado de su posición política, partidaria o no, porque hay muchos profesionales que creen que la política es mala palabra, y estos profes nos enseñaron que no, que la política es parte de nuestra vida, que somos seres políticos, y que es sumamente necesaria para la profesión, la política y el compromiso.”

“Todos los saberes sobre el feminismo, la desigualdad de género y la conciencia social, que tal vez no lo transmiten explícitamente pero implícitamente todo el tiempo te hacen pensar o criticar, te hace dar cuenta de la dominación o subordinación de género y de clase.” ...“Por ejemplo, explicaba que la política no pasaba por el partidismo, en nuestra carrera (...) tenía que ver con el rol del Estado y con nosotros como intermediarios entre los sujetos y el estado, y eso es una posición política”.

“El profe Andrés nos hizo click en un montón de cosas, de los machismos, del rol de la mujer, de la subordinación en todos los aspectos; en cada clase que daba te hacía dar cuenta de que la subordinación de género está incluida en cuestiones de la vida cotidiana”. “Me hizo click, porque, estudié en un colegio católico y yo era la rebelde siempre” (...) “Me estructuraban la cabecita, en un cuadrado, y te crees todo lo que te dicen los medios, tu familia, los profesores. Pero, con estos profes te das cuenta de que no es así, te enseñan a replantearte, a dudar de todo, ... nos decían, no nos tomen como verdad universal a lo que les estamos diciendo, aprendan a criticar y a cuestionarse las cosas, ...es como el camino a seguir como profesión y como persona,” ...“es como si me hubiera dejado de comer el verso que te cuentan como historia oficial y aprender a ver otras realidades”.

“Había algo más que hacía que ese vínculo fuera distinto, es la cercanía, el compañerismo de esos profes, que siempre estuvieron allí cuando los necesitamos, se interesan por vos, (...) son profes que te inspiran, no como otros, que te juzgan o te definen de acuerdo a la cantidad de finales que aprobaste.”

“La coherencia entre discurso y acción, por ejemplo... (otra profesora) “se condecía con lo que hacíamos en el aula” (...) “el pizarrón se usó solamente para explicar algo puntual que no se entendía, casi no hubo power point de los temas...eso daba a entender que la docente era una más del grupo, y era como que se condecía con la construcción de los saberes desde la educación popular, (alude a un contenido de la materia) porque todo lo que hacía se planteaba en la práctica”. Con lo que pasaba en el aula. Porque podría haberse hablado de educación popular, pero en la práctica hacer una educación bancaria. Estábamos sentados en un círculo, la profe al lado nuestro. Como que ni te daban la teoría, ya que las clases empezaban con la pregunta, ¿qué leyeron? Y “frente a las dudas o preguntas que hacíamos, la profe nos devolvía la pregunta, y ¿vos qué pensás sobre eso?” y esa es una forma de construir conocimiento, el profesor no te está respondiendo, te da la posibilidad de repensar la pregunta, porque la profe no está dando una respuesta, sino que te está haciendo pensar, porque esa repuesta tal vez está en vos, o tenés la posibilidad de construir tu propia respuesta, eso es potencializarnos a los estudiantes como sujetos, y es muy rico. Porque hubiera sido más fácil que nos diera la respuesta, pero nos hacía pensar, así se construía el conocimiento en el aula, se activaba el pensamiento.” ...

“Lo veo desde, Vasilachis, cuando decía que éramos esencialmente iguales pero distintos, que no importa lo que el otro haya hecho, siempre tiene algo que decir a la investigación, y en este caso a la profesión. Esto nos enseñó, y esa forma de construir en el aula, porque la profe no nos prejuizaba de antemano, si es que no sabíamos o no podíamos, ella nos hizo creer que teníamos posibilidades de construir conocimiento. En el territorio cuando trabajemos con los sujetos, sabré que el otro tiene algo que decirme y que tengo un montón de cosas que rescatar de esa persona.”

“Otro de los referentes que considero importante en lo personal y lo profesional es el profesor Andrés (...) en 4to año en el curso X (...) Definitivamente con él y con Nuria (ex docente) aprendimos a militar el feminismo. Desde que lo tuvimos, nuestras vidas no son lo mismo. Aprendimos lo que es el feminismo, el machismo, los micro-machismos. Tomamos conciencia de la dominación y la violencia de género a la que estamos sometidas las mujeres por el simple hecho de ser mujeres. Entendimos lo que es el patriarcado como fundamento de un sistema capitalista que excluye y margina, y cómo lo reproducimos cada día de nuestras vidas. Comprendimos que afecta tanto a hombres como a mujeres y que está tan arraigado y naturalizado que no nos atrevemos a cuestionarlo, hasta que conocés al Feminismo”.

“El profe Andrés es uno de mis referentes sociales y feministas, como pocos profesores hombres de la carrera. Es de esos profesores que le escribas a la hora que le escribas siempre está ahí para contestarte. (...) que les podés confiar todo y que no te van a defraudar. ... que te apoyan y te avisan de un cacerolazo a las dos de la mañana en la plaza por la reforma previsional, que lleves olla. ... que marchan a tu lado en una manifestación. ... que siempre vas a ver en la calle cuando intentan arrebatar nuestros derechos. ... que te invitan a participar en los proyectos de la facultad. De esos que más que profesores, son compañeros.”

“Todo esto hace que nos formemos como profesionales críticos y comprometidos con la realidad social, que militemos la profesión y el feminismo. ‘Una vez que te pones los lentes de género no te los sacás más’ nos decían. Y esos lentes han sido para mí, de los mejores regalos.”

“Creo que en nuestro transcurso por la Universidad nos cruzamos con muchas personas, desde compañerxs, militantes, amigxs, autoridades, personal no docente, y lxs profes. Y definitivamente creo, que hay profesorxs que te cambian la vida. Mabel es una de ellxs. Cuando nos encontramos

con ella en nuestro primer año de la carrera, al poquito tiempo de haber salido de la secundaria, fue muy impactante. Viniendo de un Colegio privado y católico donde aprendíamos a estudiar de memoria, donde nos enseñaban qué se podía decir y que no, y donde nos pre-configuraban una cabeza funcional al sistema y a la iglesia, nada iba a ser fácil. Creíamos que en su materia sólo aprendíamos cómo estudiar, cómo hacer un resumen, un mapa conceptual, pero no. Iniciaba así un largo proceso de deconstrucción y construcción que recién ahora estoy pudiendo dimensionar.

Es emocionante llegar al último año de la carrera y sentir que, sin profesores como ella en el camino, no hubiese sido lo mismo. Quizás poco recuerde de esos mapas conceptuales de la materia, pero lo que sí te marca de un/una profesor/a es su compromiso, su militancia, su amor por la carrera y por sus alumnxs, su simpleza y sus formas tan lindas de dar una clase. Creo no recordar alguna clase en la que haya usado el pizarrón, porque a la clase la construíamos ahí, entre todxs, siendo ella unx más de nosotrxs.

Con Mabel aprendimos que política no es una mala palabra, que feminismo no es una mala palabra, que militancia no es mala palabra. Aprendimos a darle un sentido a la carrera, a militarla, a amarla. Aprendimos a decir lo que tengamos que decir sin tenerle miedo a nadie.

En ella encontré una referente social, política y feminista. Siempre que la necesitamos estuvo ahí, en el aula, en el box, en la calle, al teléfono o en su casa. Nos enseñó a dudar de todo y de todxs, a romper y volver a armar. Nos enseñó a construir el conocimiento colectivamente, a ser críticos, a comprometernos con alma y corazón con la realidad social. Nos enseñó a redactar, a argumentar, a contra-argumentar, a posicionarnos como futuros profesionales. Tocó temas tabúes que nunca quisieron tocar en otras materias, y nos permitió con total libertad opinar al respecto. Nos enseñó también que, si una compañera lloraba en clase, el problema no era sólo de ella, sino que tenía que ser de todxs.

Enseñar y aprender, reflexionar, combatir y transformar, deconstruir y construir, fueron y son parte de nuestra relación docente-alumna, y agradezco a la Educación Pública haberme cruzado con ella.

Todo esto hace que nos formemos como profesionales críticos y comprometidos con la realidad social, que militemos la profesión y el feminismo. “Una vez que te pones los lentes de género no te los sacás más” nos decían. Y esos lentes han sido para mí, de los mejores regalos.

Por otro lado, hay docentes que representan todo lo contrario, que son referentes de lo que no queremos ser. Docentes que no sabés como pueden estar al frente de una clase y que no deberían tener el título de Trabajador/a Social.

Esxs docentes son los que cuando te los cruzas, te hacen replantearte la carrera. Docentes que hablan de la izquierda, pero miran para la derecha. Docentes que son todo lo contrario al Trabajo Social en el que creemos, o por lo menos creo. Esxs que tienen hasta juicios académicos por tratar mal a lxs alumnos. Que han sido vinculados a la dictadura militar pero que siempre nos lo intentaron ocultar.

Podría enumerar una lista de situaciones en las que hemos sufrido violencia institucional y simbólica o que hemos sido testigxs. Te pones a pensar en esto y lamentablemente son más de lxs que creemos. Profesorxs que han expuesto fotos íntimas de una compañera en el proyector un día de clase; que han discriminado a compañeras por tener el pelo corto o usar piercings; que le han dicho a una compañera que tendría más tiempo de estudiar si no estuviera todo el día en “la mesita” (militando) y subiéndose al auto de los chicos; que le han dicho a otra compañera que “si no estudiaba iba a terminar limpiando como su esposa”; que te humillan por tu forma de vestir; que te hacen llorar en una consulta porque no entendés su forma de explicar; que te dicen que no te mimetices con el curso porque vos das para más; uno que llegó borracho a dar una clase; que te imponen una perspectiva y no podes poner otra en un trabajo que no sea esa, porque la tuya no

vale; de lxs que te dicen que el feminismo es una moda y las feministas son unas locas que dicen pavadas; que te hacen hasta la vida imposible por militar en una agrupación, y muchas violencias más.

Creo que son docentes que se aprovechan de su poder y de su autoridad, y te hacen saber quién tiene el poder y que eso les permite hacernos lo que nos hacen. Nos manejan con el miedo, porque cuando una vez cuestioné a una docente, tardé más de medio año en rendir su materia y hasta tuve que dejar mis planteos de lado para poder hacerlo. Son profesores incuestionables porque son intocables, nos hacen creen que nadie les puede hacer nada, que están protegidos, ¿y a nosotrxs quién nos va a creer? El miedo paraliza, individualiza, hace que te quedes calladx y que nadie se entere de lo que te pasa, por miedo a no aprobar, a no recibirte. Y eso es totalmente injusto y creo que como estudiantes de Trabajo Social es justamente necesario plantearlo y luchar contra eso, porque nosotrxs ya nos estamos yendo, pero no queremos que ningún/a compañerx vuelva a pasar por eso. La violencia institucional y de género hoy, en nuestra facultad, está más presente que nunca”.

“Hay profes que te juzgan, porque creen que estás para una sola materia, (...) a unos compañeros los juzgaban que estaban atrasados, y hacían comparaciones meritocráticas, marcando que un/a compañero/a es mejor sin ver las diferencias de origen social, o militancia política. Querían encasillarnos, que fuéramos iguales, te juzgaban por no aprobar porque a estos profes lo único que les importa es que aprendas su materia, no se dan cuenta que tenés otras materias, que tenés una vida, les importa sólo dar la clase, pero no tienen compromiso político.

“Un profe, auxiliar de una materia, (...) cuando él quedaba dando la clase ejercía el poder, la materia estaba buena, cuando la daba el profe responsable veíamos todo lo que nos servía, no era problema de la materia, pero cuando estaba sólo el auxiliar, te dejaba de gustar por la forma de darla, no podía escucharlo, expresaba menosprecio por el feminismo, desvalorizaba usando malas palabras, y ya era que me causaba desprecio verlo y no lo quería escuchar. (...) Cuando un profe así está enfrente de una clase, por más importante que sea lo que te va a decir, por mucha formación que tenga, no lo vas a asimilar, por ahí sí, lo escuchas, pero si te lo dice otro profe sí lo aprendes, lo haces parte tuyo para tu futuro profesional. Te condiciona terriblemente un profesor para que te vincules con un saber.”

“Otra profesora, todos los años pasa lo mismo con esa profe, a una compañera le habló mal... pero no sabe lo que a ella le está pasando, o no se da cuenta cómo da la materia, no hay autocritica, no se revisa que está haciendo mal, para ella el problema es de los estudiantes. (...) Esta profe, llevaba al aula el discurso del miedo, a una chica que es madre y trabajaba, la hacía sentir culpable de no andar bien en la materia.” También les contestó mal a dos chicas, las hizo llorar y se fueron del aula.”

“Supongo que eso influye mucho en el conocimiento, porque no llegas a asimilarlo, o lo estudias, pero no porque crees que es algo que te va a servir. (...) nos cuesta ir a consulta, nos cuesta rendir los finales, por miedo. El miedo está mucho, lo sufrimos.

“El problema es el poder de los docentes, de un lado están los docentes, y del otro, los estudiantes. Hay docentes que en el aula demostraron algo diferente, que no había jerarquía, que eran iguales, y que todo lo que dijéramos, valía, pero si nosotros creemos que nuestro discurso no vale, te cuesta decirlo porque te lo hicieron creer y es contra eso que tenemos que luchar...”

“Hay docentes que te infunden miedo, y terminas diciendo lo que a ellos les gusta ¿sentís que aprendes así? por ej. en el trabajo de una materia, se imponía una perspectiva...estas cosas te bloquean. Mientras los otros profes (refiere a docentes referentes positivos) nos decían que independientemente de la materia cada uno tenía que sentar su posicionamiento ideológico, epistemológico, pero, (...) en una materia, ya había una postura preestablecida, y cuando yo me quise alejar de eso, e incluir la perspectiva de género en el marco teórico (del trabajo), las profes

no me lo permitieron...aunque lo discutí, pero yo no era una interlocutora válida para esa profesora, y era eso ...o me bochaba, así es que decidí colocar dos marcos teóricos.”

“En lugar de lo teórico, aprendí a buscar líneas de fuga. La profe de esa materia, te imponía qué tenías que colocar y no nos dejaba colocar la perspectiva de género. Hice el informe sin mi posicionamiento, pero igual lo dejé en mi carpeta de prácticas. Con estas profes estoy ahora en un proyecto de extensión y las líneas de fuga serán hacer los talleres del proyecto.”

Cuando le conté a otro profesor, me dijo que, en la vida profesional, yo iba a tener como dos marcos teóricos, uno el de mi vida y otro el de las instituciones, o el de la materia, para aprobar

“De los otros profesores/as, negativos, me sirvió aprender qué es lo que no tengo que hacer, cuáles son las teorías desde donde no me voy a posicionar, cuál es la perspectiva que tengo clara que no voy a adoptar. Cuál es el posicionamiento y la coherencia a tener. Pasa que estos profes muestran todo el tiempo la incoherencia, porque el discurso es uno y su práctica es otra. El hablan de la izquierda y miran para la derecha. Ej. una profe, venía hablando sobre la conciencia de género, y el compromiso, y ese día estaba la marcha de Ni una menos, y la consigna era ir todas vestidas de negro, y todas estábamos vestidas de negro, y era tal la hipocresía que, le pedimos ir a la marcha y no nos dejó ir, yo le dije que era hipócrita estar ahí hablando del tema, y que no estábamos ocupando ese lugar, no tenía conciencia de clase, de género. Nos dijo, si se van les pongo falta, nos levantamos y nos fuimos, era totalmente incoherente. Los otros profes, son coherentes porque están ahí, en una marcha al lado tuyo.”

Relato de Sofía:

“Yo venía de una escuela secundaria privada, religiosa. Allí la dinámica en las aulas difirió en algunos aspectos de la dinámica vivida en la universidad. En primer lugar, porque los profesores debían, no solo poder transmitir conocimientos a los estudiantes, sino también regular de alguna manera la conducta de los alumnos, ya que en algunas ocasiones yo y mis compañeros/as estábamos dispersos, no estábamos interesados en escuchar las clases ni nos movilizaban los temas que se trataban, por lo que los profesores/as debían lograr captar nuestra atención, además de “controlar” que nos mantuviéramos en silencio y ordenados. Algunas veces se hacía alusión a temas vinculados con la religión antes de comenzar con la clase, otras no.”

(...) “personalmente mi relación con el conocimiento, saber, valores etc. en la escuela secundaria puedo decir “que costó más” en el sentido de que por un lado yo estaba transitando una edad en la que mis prioridades eran otras, amigos, amigas, salidas, cumpleaños, etc. Y por el otro la orientación de mi escuela (economía y gestión de las organizaciones) no me brindaba un contenido que me interesara mucho, entonces me costaba más concentrarme, e interesarme en los temas. Pero tenía en claro que para estudiar y hacer lo que me guste en un futuro, el secundario completo era una condición necesaria, y con los consejos de mis padres muchas veces me ‘ponía las pilas’ ...”

“Después de haber estudiado dos años la carrera de Arquitectura, empecé a preguntarme si eso era realmente lo que me apasionaba, lo que me interesaba, y en lo que yo me veía trabajando. Me tomé un tiempo para pensar y evaluar, hasta que decidí dejar la carrera. Luego, ante esa situación y con la ayuda de mis padres, comencé un taller de orientación vocacional, donde me dio como resultado que mi perfil profesional era de un 80% Social, Jurídico y político. Fue entonces cuando los profesionales del taller me mostraron una lista escrita con las carreras de esas orientaciones, me tomé el tiempo de leer de que se trataba cada una, y me decidí por trabajo social”.

“De diferente manera viví mi vida universitaria (en la universidad pública) ya que en la universidad yo estaba en un aula por elección propia, porque estaba interesada en aprender sobre lo que me

estaban explicando y porque en el caso de que no me interese o quiera hacer otra cosa, podría retirarme del aula sin ningún inconveniente”.

“... después de haber terminado el secundario estudié en la Universidad Nacional de Córdoba donde la cantidad de estudiantes es mucho mayor que en Villa Mercedes, incluso algunas clases se dictaban con micrófonos, y si yo hubiera decidido retirarme del “aula magna” nadie lo habría notado, ni me diría nada, porque era “un número más”, la clase debía continuar porque había 200 personas que estaban atentas a lo que el docente estaba diciendo. En cambio, cuando comencé en la FCEJS (UNSL) si bien fuimos varios en las aulas (50 estudiantes aproximadamente) de a poco, los profesores se iban familiarizando con sus alumnos, nos tenían en cuenta, y si alguno se retiraba reiteradas veces de las clases podía ocurrir que el profesor en los pasillos nos preguntaba si nos encontrábamos bien, si necesitábamos ayuda o teníamos alguna duda con la carrera. En algunos casos, quizás contactaban al estudiante con el equipo de psicopedagogía, o simplemente le decían que contaban con su ayuda, eso a mi parecer, es un aspecto positivo de la facultad en Villa Mercedes.”

“Cuando decidí ingresar a Trabajo Social, (...) en el curso introductorio, y junto a las primeras aproximaciones a la profesión, me fui interiorizando con las materias, las prácticas, los conocimientos, ideas, valores, perspectivas que la carrera me ofrecía y así se fue encaminando mi perfil personal-profesional. Fue un desafío para mí romper con algunas estructuras adquiridas anteriormente en mi escuela y en mi casa y conocer otras miradas y perspectivas en torno a varios temas éticos, morales, sociales, culturales, etc. Fue todo un proceso, que me permitió crecer no sólo como “futura profesional” sino también como persona”.

“El vínculo que tejí con los saberes en la universidad tuvo mucho que ver con el hecho de que sea una institución pública. Y digo esto porque anteriormente no valoraba vivir en un país donde la educación y la salud sean públicas, en mi niñez y adolescencia no me cuestionaba la diferencia entre lo público y lo privado, si bien aprendí valores y sobre compañerismo no miraba más allá de mi realidad y la de mis conocidos. Además, en la Universidad me vinculé con lo diverso, lo heterogéneo, diferentes realidades a las mías, lo cual me llenó de nuevas experiencias y perspectivas del mundo. Fue un antes y un después en mi vida.”

“Hay contenidos con los que me he identificado más y otros que me ha costado poder compartir. Y la respuesta a ello tiene que ver, a mi parecer, con el hecho de que, si bien los estudiantes hemos recibido una formación en la cual compartimos ciertos valores y visiones del mundo, somos humanos particulares, con historias de vida, experiencias, realidades y psiquis diferentes, entonces resulta imposible coincidir en todos los aspectos, incluso con nuestros futuros colegas (profesores) creo que es lógico diferir en algunos aspectos.”

“Y en cuanto a la carrera en particular los saberes que adquirí fueron y son (actualmente) parte de un proceso de formación profesional. Considero que este proceso no es lineal, sino que se ha ido enriqueciendo de forma dinámica y dialéctica. Siempre recurro a mis primeros apuntes, los autores clásicos de cada materia, los fundamentos de mi profesión, el para qué de la misma, creo que lo debo tener presente siempre. Y digo actualmente porque considero que es una carrera para nada estática, sino que se va construyendo y relacionándose con el contexto, que también es dinámico, porque actúa desde y con la sociedad, por lo que va a ir modificándose con una multiplicidad de factores”. ...

El efecto que tuvieron los contenidos obtenidos a lo largo de la carrera ha sido de modificar, re pensar, y cuestionar la visión de mundo que había tenido antes de estudiar la carrera, me enriquecieron como persona. Por ejemplo, el hecho de haber recorrido barrios, instituciones, realizado entrevistas, relevamientos, encuestas me llevó a que después de hacer cada práctica y además haber estado (paralelamente) formándome con teoría que busca comprender esas

realidades, desde estudios metodológicos, sociológicos, psicológicos, me ha permitido incorporar esos saberes y experiencia en mi formación tanto profesional como personal.”

“Las relaciones pedagógicas que marcaron positivamente mi formación, fueron dos: Uno fue con la profesora, Mabel, quien tenía compromiso ético profesional, compromiso social, porque además de los contenidos de la materia, promovía involucrarnos en las problemáticas sociales y estar al tanto de la realidad cotidiana actual.” (...) En una clase/debate hizo hincapié en el compromiso social de los profesionales, en el compromiso ético con las personas con las que trabajamos; en recordar que nuestra profesión tiene la posibilidad de influir en la vida de las personas, y que debemos ser responsables y cuidadosos a la hora de intervenir con personas. Me permitió considerar que los sujetos tienen potencialidades, implica que, mediante el trabajo social, hay que buscar herramientas alternativas.”

“Y esta profesional a su vez mostró coherencia en el pensar-decir y hacer en otros espacios, siempre la noté muy comprometida, con convicción y profesionalismo. Es coherente, pues la vi a la profesora en la experiencia, por ejemplo, lo expresó en los hechos, no sólo cuando lo dijo”.

“El vínculo establecido con la docente fue, respetuoso, de atención/escucha hacia el otro (tanto mi atención en sus clases como ella cuando yo quería dar mi opinión o hacer alguna pregunta)”... “Tenía igual trato para todos. Buscó la participación de todos. Hubo un intercambio más personal, sin dejar de ser profesional. Y a través de dinámica grupal que ayudó a la formación.” “Me despertaba curiosidad, con recomendaciones sobre lecturas, otros autores, sugería no limitarnos a los contenidos dados, sino ver más allá”.

“Otro hecho que me marcó de otra figura docente, fue que recalcó el ser cuidadosos a la hora de interpretar las voces de los sujetos con los que trabajamos, que nos despojemos de nuestros prejuicios y opiniones personales, que en las entrevistas y en las investigaciones reflexionemos las interpretaciones y contextualicemos.”

“...me marcó desde lo metodológico con un trabajo de la experiencia, un despertar en mí, en mi posicionamiento porque descubrí como estrategia de trabajo, no buscar respuestas a preguntas hechas por mí, sino posicionarme en el lugar del otro, y ver de qué forma el otro ve la realidad; y eso quiero recordarlo cuando trabaje como profesional.”

En ambos casos me hicieron reflexionar sobre cómo debe actuar un profesional en Trabajo Social, re-pensar que tipo de profesional quiero ser. Como mirar a los sujetos con los que trabaje, etc.” “y... digamos que, en los dos casos me permitieron ubicarme en una posición más comprometida, mirar con esos ‘lentes’ el resto de las teorías/clases, imaginarme actuando de esa manera en distintos ámbitos. Al momento de escuchar otras clases lo trataba de vincular o de imaginarme como lo haría teniendo presente esos mensajes”.

“No recuerdo una figura docente que haya sido 100 % autoritaria, desatenta o poco profesional. Sí, me ha ocurrido notar actitudes de desinterés, de poco profesionalismo o poca pedagogía en alguna instancia áulica. Por ejemplo, una profesora hacía comentarios desatinados que daban que pensar de esa persona como profesional. Que me dejaban pensando... ¿Así será esta persona en su ámbito de trabajo? Me parece que yo no quiero ser de esa manera...”

“Como relación negativa un profesor que daba clase y solo se concentraba en dar todo el contenido sin interesarle si entendíamos o no. Daba por sobre entendido cosas, por ejemplo, cuando hablaba sobre un autor, se olvidaba que tal vez los alumnos no compartíamos el conocimiento del tema.”

En ese sentido, la joven considera que: *“es importante la coherencia entre el pensar y hacer y el compromiso ético para la apropiación del conocimiento, porque el modo de presentar el conocimiento puede ayudar a ver si el conocimiento es más estático o más dinámico. Que el docente que presente el contenido seleccionado, me ofrezca un abanico de posicionamiento o distintas miradas, me ha facilitado más que aquellos que se han limitado a brindar un conocimiento vinculado a su propio posicionamiento ideológico”*.

“Es favorable que el contenido que me brinde, sea amplio, porque este tipo de forma de dar el contenido influye en que, yo he podido ver al conocimiento como que se transforma constantemente, está influido por condicionantes del contexto y me permite una mirada más amplia. Por el contrario, el que da una sola perspectiva, una visión más estática, me dificulta aplicarlo a prácticas o a integrarlo con lo actual”.

“La forma de presentar el conocimiento y el material que usa el docente, sobre todo en los primeros años, es importante e influye mucho en la apropiación de conocimiento, por ej. cómo presenta las consignas, cómo presenta la materia, como evalúa. En los primeros años necesitaba que un profe me ayudara a ver cómo hacer un trabajo, como leer un texto, más guiada, tener una cultura de la lectura, pero luego de tener más ejercicio de lectura, ya después, lo pude hacer sola”.

“...es importante que cuando se da un concepto nuevo o importante, que no recordaba el autor o el concepto en sí, sobre un término que está sobrentendido que lo sabemos, y el alumno no puede asociarlo al nuevo concepto, se puede sacar a la luz porque es el espacio justo para que el alumno lo aprenda. Crear confianza para dar la posibilidad de pedir que sintetice el concepto, para refrescar la memoria. Hay que estudiar pero que sea un trabajo de ambos, que sea un aporte de los dos lados”.

“(...) cuando un docente intenta imponer una visión epistemológica ideológica, eso ha obstaculizado para apropiarse del conocimiento. Al principio cuando somos ingenuos, o sumisos y estudiamos lo que dice el docente, pero al final progresando en la carrera nuestro conocimiento es más elevado y se asemeja más a lo del docente, y podemos diferir en algunas cuestiones con la posición del docente. Es importante que el docente, antes de dar su posicionamiento, o aclarar la mirada, y traer otras posiciones para que (las y los estudiantes) se informen y dar la posibilidad de dar debate. No imponer el posicionamiento ni que se lo guarden, sino que lo aclaren.”

“Creo que se imposibilita ver la relación con el docente en forma aislada del conocimiento, está fuertemente vinculado con la oratoria, la manera en cómo se posiciona, el clima que genera en el aula, la forma en que explica, todo influye en mi apropiación del conocimiento. Hay profes que lo han logrado porque me permitió comprender con claridad en que forma, como pretende que yo me posicione y alababa al autor que exponía y se hacía cargo de eso. Si el docente menciona su posición a la cual adhiere y lo aplica en la práctica, y tiene una coherencia en eso, pienso que sí tiene sentido. En cambio, con docentes que dicen algo, pero no lo reflejan en su quehacer profesional, no es coherente.”

ANEXO 5. Transcripción de las entrevistas con las estudiantes:

Las entrevistas se concretaron con el fin de conversar en torno a lo respondido en el cuestionario y lo planteado en el relato que cada estudiante había elaborado por escrito. Estos encuentros se realizaron con el objeto de completar o aclarar lo expresado y poder lograr la reconstrucción de cada relato, en conjunto con su protagonista:

- Sofia: 4/5/18

Relaciones pedagógicas que marcaron positivamente mi formación, fueron dos profesores: (nombres)

Por su compromiso ético profesional: compromiso social. Además de los contenidos promovía involucrarnos en las problemáticas sociales y estar al tanto de la realidad cotidiana actual.

Compromiso con las personas con las que estamos trabajando (ética profesional). Considerar que los sujetos tienen potencialidades implica que mediante el trabajo social buscar herramientas alternativas. Es coherente, la vi a la profesora en la experiencia, por ejemplo, lo dio en los hechos, no solo cuando lo dijo.

Posicionamiento epistemológico: me marcó desde lo metodológico con un trabajo de la experiencia, un despertar en mí, en mi posicionamiento porque descubrí como estrategia de trabajo, no buscar respuestas a preguntas hechas por mí, sino posicionarme en el lugar del otro, y ver de qué forma el otro ve la realidad; y eso quiero recordarlo cuando trabaje como profesional.

Trato profesional de la docente: igual trato para todos. Buscó la participación de todos. Hubo un intercambio más personal, sin dejar de ser profesional. Trato personalizado. Y a través de dinámica grupal que ayudó a la formación.

Me despertaba curiosidad, con recomendaciones sobre lecturas, otros autores, sugería no limitarnos a los contenidos dados sino ver más allá.

Como relación negativa un profesor que daba clase y solo se concentraba en dar todo el contenido sin interesarle si entendíamos o no. Daba por sobre entendido cosas, por ejemplo, cuando hablaba sobre un autor, se olvidaba que tal vez los alumnos no compartíamos el conocimiento del tema.

Necesidad de un intercambio o introducción previas. Hay materias que necesitan (la vinculación con el quehacer práctico y profesional) lo metodológico, tienen un carácter más empírico para verlos en los ejemplos: al ver una forma de hacer para verlo en la realidad con el quehacer profesional.

- Sofia: 29/6/18

Es importante la coherencia entre el pensar y hacer y el compromiso ético para la apropiación del conocimiento. Porqué el modo de presentar el conocimiento puede ayudar a ver si el conocimiento es más estático o más dinámico. Que el docente que presente el contenido seleccionado me ofrezca un abanico de posicionamiento o distintas miradas, me ha facilitado más que aquellos que se han limitado a brindar un conocimiento más vinculado a su propio posicionamiento ideológico. Es favorable que el contenido que me brinde, sea amplio, porque este tipo de forma de dar el contenido, influye en que yo he podido ver al conocimiento como que se transforma

constantemente, está influido por condicionantes del contexto y me permite una mirada más amplia. Por el contrario, el que da una sola perspectiva, una visión más estática, me dificulta aplicarlo a prácticas o a integrarlo con lo actual.

La forma de presentar el conocimiento y el material que usa el docente, sobre todo en los primeros años, influye, es importante e influye mucho en la apropiación de conocimiento, como presenta las consignas, cómo presenta la materia, como evalúa. En los primeros años necesitaba que un profe me ayudara a ver cómo hacer un trabajo, como leer un texto, más guiada, tener una cultura de la lectura, pero luego de tener más ejercicio de lectura, después lo pude hacer sola.

En cuanto a los facilitadores...es importante que cuando se da un concepto nuevo o importante, que no recordaba el autor o el concepto en sí, sobre un término que está sobrentendido que lo sabemos, y el alumno no puede asociarlo al nuevo concepto, se puede sacar a la luz porque es el espacio justo para que el alumno lo aprenda. Crear confianza para dar la posibilidad de pedir que sintetice el concepto, para refrescar la memoria. Hay que estudiar pero que se aun trabajo de ambos, que sea un aporte de los dos lados.

Obstáculos para vincularse con el conocimiento, la subjetividad de los docentes, ante una perspectiva cuando un docente intenta imponer una visión epistemológica ideológica eso ha obstaculizado para apropiarse del conocimiento. Al principio cuando somos ingenuos, o sumisos y estudiamos lo que dice el docente, al final progresando en la carrera nuestro conocimiento es más elevado y se asemeja más a lo del docente, y podemos diferir en algunas cuestiones con la posición del docente. Es importante que el docente antes de dar su posicionamiento, o aclarar la mirada, y traer otras posiciones y que se informen y dar la posibilidad de dar debate. No imponer el posicionamiento ni que lo guarden, sino que lo aclaren. Creo que se imposibilita ver la relación con el docente en forma aislada del conocimiento, está fuertemente vinculado con la oratoria, la manera en cómo se posiciona, el clima que genera en el aula, la forma en que explica, todo influye en mi apropiación del conocimiento. Hay profes que lo han logrado porque me permitió comprender con claridad en que forma, como pretende que yo me posicione y alababa al autor que exponía y se hacía cargo de eso. Si el docente menciona su posición a la cual adhiere y lo aplica en la práctica, y tiene una coherencia en eso, pienso que si tiene sentido. En cambio, con docentes que dicen algo, pero no lo reflejan en su quehacer profesional.

- Mara: 4/5/18

Como relación positiva, primero la preocupación como persona, eso afecta el rendimiento académico. Valorar lo que nosotros decimos.

Recuerdo una profe muy buena como profesora, pero además como persona, ella decía que debíamos ser coherentes con lo que decíamos y hacíamos, y eso me quedó. Siento que lo que yo aportó suma también el hecho de considerarnos un grupo, hay profesores que no lo hacen y generan competencia, mientras que otros generan ganas de participar en sus clases, al sentirme cómoda, puedo decir lo que me parece.

Coherencia, hay profesores que en clases nos dicen una cosa (por ejemplo, dicen que valoran la participación y el proceso) Sin embargo en las acciones no los demostraban: contradicción.

También me hacía pensar que un buen profesor no se queda con lo académico: valoro más a un docente que es coherente con esto... sentirnos cómodos. Más allá que tenga más conocimiento se cree superior, porque hay docentes que se contradicen y marcan una superioridad, marcan que lo

que pasa en el aula es como algo que les perteneciera: hay un profe que nos remarca que los acuerdos son áuricos que todo se resuelve entre nosotros, pero después no se respetan esas pautas (se contradice), entonces intenta crear un vínculo forzado, falso, las decisiones las terminan tomando los docentes.

Las comparaciones recurrentes, no consideró las situaciones particulares, no tienen que compararnos.

Otra situación fue cuando estaba muy estresada e iba a dejar una materia para después, la profe me dijo que debía promocionarla, lo impuso.

Que te comparen con otras compañeras me agota mucho. Estas situaciones me generaban no tener ganas de estudiar, de no seguir con la materia, como ser incapaz de hacerlo.

Cuando te marcan un error generalmente se impone una postura del profesor, a causa de estas situaciones he ido aprendiendo y a defender mi postura.

Una vez que no había leído el texto que sugirieron, la profesora me preguntó, cuando dije que no lo había leído, me apuntó con el dedo y dijo: “ven lo que pasa cuando no estudian”, me puso en falta, me marcó mucho, me provocó angustia y bronca. Tal vez eso me sirvió, también la confianza en uno mismo.

Desde primer año nos remarcen sobre la importancia de tener una postura crítica, y las contradicciones que hay, nos sacan a veces las ganas de participar.

Hay un poco de que te dicen que participe y otro de resistencia, te sirve para eso.

Otra vez esa profe ante una opinión que dimos, nos dijo que debíamos decirlo con lenguaje técnico y nos dijo cómo decirlo y que lo repitiéramos, pero no quise decirlo. Porque nos hizo sentir que decíamos una tontera, fue muy violento que te digan: “tenes que decirlo de tal manera”, como “Repitan conmigo”. Habría que decirlo: “Cómo lo dice tal autor”, devolver la pregunta, decirlo de otra manera distinta, porque la forma fue muy chocante, hay algunas situaciones y cosas que se dicen que hacen que tengas una visión más negativa, que no tengas ganas de ir a su clase. En lo discursivo era una cosa: todos iguales, y motivaba a participar. Era una participación forzada, impuesta y falsa. Tampoco estaba interesada en escucharnos, era solo discursivo, porque en las acciones era distinta, al señalar, al hacer comparaciones. ¿Cómo me afectaba? Los temas estaban muy buenos, pero me costaba igual, ese año fue muy intenso. ¿Cómo se relacionan con los contenidos? Sí influye, porque a veces no tenés ganas, no hay motivación. Igual también más allá de la relación docente-alumno, el sistema educativo también lo plantea.

El año pasado disfruté mucho la carrera, después del intercambio, lo tomé más relajada, me ayudó muchísimo a entender esto y a tomar la carrera de otra manera. Antes era, tener la carrera al día, aprobar todo y al final en cuanto a lo profesional o lo teórico, siento que me quedaron muchos huecos.

En la práctica pre profesional, las materias troncales, hay una falencia muy grande, no considero que las profes sean referentes de la profesión. Son las materias que más chocan y nos movilizan negativamente, siempre tenemos problemas en esas materias. Ejemplo, la profe está abierta a la palabra, al diálogo, pero al momento de hacer el informe tenemos que hacerlo como ella te dice, es la postura de la profe. Desilusiona no encontrar referentes en estas materias.

La manera en que a mí me serviría, por ejemplo, en grupo, para redactar informes desde la práctica de campo, me sirvió mucho que fueran estrictas con la redacción, aunque era impuesto. Pero en las prácticas siento como que siempre han quedado en el aula, porque tenemos que

cumplir con los requisitos para hacer los informes, pero lo que se decía era muy distinto a lo que hicimos en la práctica. Por un lado, es muy estricto el redactar el informe, pero en la práctica teníamos que resolver las cosas solos, nos dejaron sin orientación. Esto era muy contradictorio, no nos ayudó, nos sentimos solos, el acompañamiento no estaba. No se tiene en cuenta todo el proceso de aprendizaje y todo recaía sólo en el informe. Durante todo el cursado, hay que basarse no sólo en el producto final que lo teórico que va en el informe final. Respecto del informe, (leerlo, hacerlo, corregirlo) la relación pedagógica pasaba por ahí, era como control, la supervisión del informe (correcciones), sí tiene que ver con el acompañamiento. Ese es el objetivo, pero nunca lo sentí así, justamente es una práctica estamos aprendiendo, íbamos a la supervisión con miedo, y en las clases también, porque para ella, todo estaba mal, si bien hay que marcar los errores, no que elaboramos herramientas de reflexión para fundamentar las decisiones que tomábamos (lo que decíamos o hacíamos). Sólo era marcar el error. El modo chocante de decirlo y el hecho de la exposición que nos hace sentir mal, delante de todos los compañeros. Íbamos con miedo, nos hacían sentir mal.

En (nombre de una materia), con la tutora que era TS que trabajaba en el barrio, nos sirvió mucho, aunque quedó la práctica en el aire, porque nunca tienen cierre, son procesos, pero me pude apropiar de otra manera.

- Mara: 29/06/18

El conocimiento sigue estando, la calidad educativa sigue siendo buena. Una profe pidió que hiciéramos una devolución de la materia, empezamos hablando nosotras, pero después solo habló ella, la devolución fue solo de ella, y nos decía de una manera negativa, que nos costaba estudiar, nos costaba la comprensión de consignas. No hubo devolución positiva...pero no teníamos todo mal...pero, es necesario ver ambas partes, con esta materia siento que no aprendí nada, me costó mucho sentarme a escribir el trabajo, nos hicieron sentir muy mal. En la segunda clase que tuvimos, nos trataron mal, nos hicieron sentir que no entendíamos nada, no sabíamos comprender las consignas básicas, y no se fijaron en ellas, que no fueron claras al explicar, ante el grupo general que tuvimos inconvenientes para responder a la consiga, ellas tienen que pensar que nadie lo puedo hacer. Esto es taller, no vimos nada por el maltrato yo falté a clases porque no quería ir....Los contenidos son super- importantes porque es aprender a hacer el trabajo final, pero la voy a recusar el año que viene, los motivos están vinculados con ese maltrato, no me siento cómoda, me hacían sentir incapaz, y ese juega en contra de poder estudiar, y apropiarme de los conocimientos.

Con mis compañeras creemos que tenemos capacidades de estudiar, que hay apropiación de conocimientos, nos damos cuenta.

Los contenidos están, y pueden estar, pero tiene que haber una apropiación de ambas partes, ...calidad tiene que ver con la manera en que el docente dispone el conocimiento. Son buenos profes, saben mucho pero no llegan a nosotros. Ser buen docente, es saber, pero poder compartir el conocimiento, porque podés escuchar 2 o 3 hs y no entender lo que dijo...si puede trasmitirlo y hacer que se apropie... tiene capacidad académica pero no pedagógica. ...porque si no, cuesta un montón. ...hacernos sentir inferior, cuando se marca el error...

Con la buena profe está todo bien, vamos a las clases, hay otro vínculo, no marca superioridad, me dan ganas de sentarme, redactar, es diferente porque nos marcaba los errores, pero con más relax, ...aunque, no sé si lo entendió como proceso, pues, al evaluar, sólo le importó el informe final. En cambio, la otra, nos retó como si fuéramos niños! tiene que ver por los modos de plantear la clase, los textos, etc. Lo importante de los temas de la carrera.

En conclusión, influye muchísimo la relación que tenemos con el docente, en el modo de apropiarse del conocimiento.

- Laura: 8/5/18

Docente M. (+) su forma de ser maternal, es muy comprensiva, cuando llegas a la universidad con tantos miedos. En los TP estaba siempre dispuesta para las consultas, lo que es muy importante para 1° año.

A una profe (-) la tuve en 1° año, por la forma de ser causaba miedo, o no ir a clase, había compañeros que querían dejar la carrera.

Con un doc (-) no quería hablar en clase, porque cuando yo participaba, lo que decía, para ella siempre estaba mal. Es un bajó porque no se establecía ese vínculo en el que los 2 aprenden, las relaciones de poder son diferentes, antifreireano, la persona que saber hace sentir inferior, al otro.

En la (+) ella si construía eso lo de Friere, descalificaba al estudiante... me marcó todo el 2° año, aunque ambas docentes saben muchísimo, pero a las clases las padecía, y era por la docente.

La otra doc. + A., tiene una personalidad imponente, la veo tan apasionada por la profesión, iba a sus clases amando la profesión, te transmitía lo bueno de la profesión y se interesaba por nosotros. M. nos preguntaba xq elegimos la carrera, pero interesándose, nos orientaba por dónde ir. La segunda docente, nos creía como que éramos capaces, empoderamiento, nos planteaba un desafío, te desafiaba a que vos podías dar más. La primera nos prestaba material, que era caro.

En relación a los contenidos me ayudó, con ambas, la primera al trabajar en el ámbito de la salud, la explicación del campo profesional de la docente fue muy enriquecedora, aunque lo ves en la teoría, en la práctica es diferente, te pasa por el cuerpo. Eso te hacía aprender los contenidos de otra manera, y nos transmitía la pasión por lo que le gustaba, perder el miedo y mirar desde otro punto de vista alguna problemática.

Docente (-) yo siempre fui de ser respetuosa tratar de ser responsable. Pero una vez avisé que no podía ir a la clase siguiente y la profesora me dijo que no le interesaba, que le dijera a la auxiliar, desde ese día me infundió miedo, me acuerdo y me angustio.

Otra clase cuando nos preguntó sobre cómo comenzó la historia del trabajo social, yo participé y nos dijo que no, que estaba mal, como no me acuerdo los fundamentos que dio, pero sí me acuerdo de su reacción, a partir de ahí no pude participar más. Me bloqueó. Si bien sus clases son importantes, sabe muchísimo, en cuanto a los contenidos aprendí, aunque temía, ese poder hacía que aprendiera más a la fuerza. Como ella nos calificaba tanto como estudiantes todo el tiempo, es como que era un desafío para nosotros, era demostrarle que también podíamos saber, no sé si la profe se sentiría más que un estudiante, puede ser que quería ser responsable y cumplir. En la participación si bien el 80% de lo que se habla en la clase es ella y menos nosotros, era muy clara, muy específica, era hacer silencio y escribir en clase.

- Laura: 29/06/18

En cuanto a los vínculos con el conocimiento que establecí con esa docente positiva, me sucedía que hace mucho que no me pasa, cuando escucha una clase atrapante, eso no me sucedía con esta docente, sin embargo, fue una de las que más aprendí, la que me causaba temor, clases muy interesantes, sabía mucho la docente, había una dicotomía entre que nos causaba miedo y que uno salía que le volaba la cabeza, porque te atrapaba la clase, los contenidos, la forma de darlo.

En cuanto a lo positivo, salía enamorada de la clase, la podía escuchar dos horas, en cuanto a la seguridad del docente que estaban estudiaba la clase, preparaba, se veía que tenía dedicación a su profesión, a la docencia relacionado a la profesión, ej. con la realidad, enriquecedores, orientarnos como poder llegar a trabajar, seguridad del docente y la transmisión del conocimiento...era esclarecedora.

Las docentes negativas, una de ellas D. sus clases no eran ordenadas, no parecían planificadas, nunca terminaba de cerrar una idea, uno salía con más dudas de las que entraba, recuerdo que mis apuntes eran frases sueltas, y nada concreto, las ideas eran muy difícil de verlas en la R. compararlas con la realidad, por eso es difícil apropiarse de esos conocimientos sin verlos realidad cuando no lo podemos ver en la realidad, porque esa materia yo la tuve en el secundario y bajaba a la realidad, con cosas cotidianas, el docente le hace vivenciar a los estudiantes de otra manera, relacionarse de otra manera con el conocimiento (Ej. La serie Merli) y eso es re importante porque si no uno sale y.... no todos tenemos la misma capacidad...la misma forma de relacionarnos con la teoría, con lo tan abstracto, para poder bajarlo, y ver esto me sirve para esto, y no estudiar, repitiendo como un loro. Eso condicionaba el modo en como estudiar, de leer los textos, si eso dificulta muchísimo también el aprendizaje. El no tener una idea concreta, una guía...costó a la hora de estudiar, una de las materias que todos los estudiantes de Trabajo Social las dejamos para rendir después, y es de 1° año, más allá del miedo que sentimos, es una materia que nos cuesta horrores, ahora queremos pedir una modificación del dictado de la materia,...es un problema que no sólo me pasa a mí, sino que es general, hay compañeros que se llevan bien con la profe, pero va más allá del afecto, del vínculo con la docente, sino más bien, en cuanto a lo pedagógico? Y para mí, no sabe dar clase, no se si no sabe dar clase, pero cuando pasa eso, para mí, la culpa no es del estudiante, cuando un 90% le pasa lo mismo, como nos pasa, o no la rendimos, o todos van al global, de todos solo dos personas regularizaron, yo estudio todo, pero o no entiendo las consignas o lo que yo interpreto está mal, es muy difícil...y creo que las dos materias que da esta profe, son trabas para la carrera, en cuanto al dictado de la materia, porque me parecen maravillosas, a mí me encantan las materias pero, no nos sirven para mí, son dos años de cursado que no sirven...no resulta ir solos el texto, el material no es facilitador, no ayuda, en el sentido de que, te dan un texto y no tenés idea de quien lo escribió, porque estas estudiando eso, quién es el autor que dice tal cosa de los otros o son pedazos de los libros, y no lleva un hilo, por ejemplo materia X. Necesitás una guía, porque en la secundaria es difícil cuesta muchísimo ese material.

Otra, tenía miedo, pero las clases son ordenadas, que obstáculos, es marcar la relación de poder, porque podés tener el material ordenado, y que las clases sean fantásticas, pero el miedo está, el no querer ir a cursar, eso es un gran problema...la relación del poder, la clase magistral...hay quienes saben utilizar bien el conocimiento, tiene los conocimientos, pero la pedagogía es tradicional, como antes que la palabra de los docentes valía más para los padres, creo que se quedó en ese paradigma. Le atribuyo valor como docente, porque es la materia en la que más aprendí, porque el conocimiento fue enriquecedor, y me sirvió muchísimo, pero como estudiante no, como vivencié esas clases, porque podés tener los conocimientos y el material todo hermoso, pero ir a las clases me dificultó muchísimo esto de no tener las ganas de ir a cursar, era como contradictorio porque como que era quiero aprender esto, quiero ir a las clases, pero si está esa persona, no. Como quién personifica el conocimiento...el conocimiento es importante, pero hace falta, puede ser empatía, es fundamental, porque esa docente se olvida que fue estudiante, hay falta de empatía, y falta de compromiso por el estudiante, para nosotros es una tortura ir a cursar, porque lo manifestamos por el miedo, tampoco no sabemos cómo manejarnos, sabemos que los docentes en la universidad son corporativos, si reaccionas en contra te van a marcar, al ser una

facultad chica, nos conocemos entre todos, para so sirve organizarse...nos serviría porque es algo que pasa todos los años. Primero tratamos de que esto no nos inhiba, que no sentirnos que es la culpa del estudiante, que es una persona que le atribuimos Autoridad (no sé si es la palabra) que se merecen, pero hay algunas personas más sumisas, que le van a dar mucho valor a la palabra del docente y eso puede llegar a marcarte toda una trayectoria de tu vida estudiantil...y eso es terrible para un estudiante, yo no, porque tengo otro carácter, iba “empacada” a las clases, escuchaba tomaba apuntes, aprendí muchísimo pero no participaba, pero había otras compañeras, que cuando la docente las hacía sentir o llorar, en clase, se deben haber sentido las peores estudiantes del mundo...si a mí me lo llegase a decir, y yo sé que no es así, porque quizás tengo otras herramientas para defenderme...me parece que la organización puede ir por ese lado, como empoderarnos entre nosotros, no para levantarnos contra los docentes, si los necesitamos tanto como ellos a nosotros, sino, no está el vínculo. Decías, es importante el conocimiento y la empatía, que es deseable que esté presente en un docente, un buen docente. ¿Ambas cosas, está vinculado, influye en el modo en que vos te apropias del conocimiento? Si. Hay una relación, pero no es del todo determinante, por cómo es cada uno, según las subjetividades de cada uno y sus trayectorias educativas. Ej. una compañera el primer día le gustó admira a esa profesora, yo la admiro, pero solo por sus conocimientos...es muy personal. Tiene que ver con las sumisiones, hay quienes, naturalizan el abuso de poder, como que es normal, como que estuviera bien que un docente trate mal... vinculado con la profesión, me decepcionaría del colectivo profesional si un profesional, como una relación de correspondencia entre docencia y TS. Es una de las bases el pilar del TS. Cuando veía a la docente negativa, Me preguntaba adonde está todo lo que aprendió porque no lo lleva la práctica, pensaba porque se llena la boca hablando de cómo es o debe ser un profesional si no lo lleva a la práctica, me parece hipócrita que no lo haga: si se dice que en un grupo no podemos maltratar al que piensa diferente, porque cada uno construye su pensamiento o sus ideas de acuerdo a lo que vivió, sin embargo, defenestramos a quién opina una cosa con la que no estamos de acuerdo. Hay ideas, conceptos que se expresan vinculados con la realidad social, pero eso mismo, no se aplica a la realidad del aula y ahí hay contradicción, o falta de coherencia. Hay una vinculación fuerte entre la relación intersubjetivas la relación que establezcan con el conocimiento.

-Julia: 12/5/18

Yo no quería estudiar Trabajo Social porque quería ir a estudiar Antropología a Córdoba, y me costó mucho aprender a querer la carrera. Generalmente los profesores de primer año no todos son muy inspiradores, llegas a ciertas materias que te dan indicios de ir por allí, y fue por esos docentes que me di cuenta que era eso lo que quería hacer.

Te cambia todo, la manera de pensar, de actuar, de vivir, por esa persona que te transmitió todo eso, es como muy valioso. Lo principal que me transmitieron esos docentes fue el compromiso y la militancia. No puede haber un profesional que esté separado de su posición política, partidaria o no, porque hay muchos profesionales que creen que la política es mala palabra, y estos profes nos enseñaron que no, que la política es parte de nuestra vida, que somos seres políticos, y que es sumamente necesaria para la profesión, la política y el compromiso.

Todos los saberes sobre el feminismo y de la desigualdad de género y de la conciencia social, que tal vez no lo transmiten explícitamente pero implícitamente todo el tiempo te hacen pensar o criticar, te darte cuenta de la dominación o subordinación de género y de clase. Ej cuando algún/a compañero/a decía que se hablaba de política asociada a una profesora, por su afiliación política,

y explicaba que la política no pasaba por el partidismo, en nuestra carrera pasaba por otro lado, explicaba que la política tenía que ver con el rol del Estado y como nosotros como intermediarios entre los sujetos y el estado, y que eso es una posición política.

El profe A. nos hizo click en un montón de cosas, de los machismos, del rol de la mujer, de la subordinación en todos los aspectos, en cada clase que daba te hacía dar cuenta de que la subordinación de género está incluida en cuestiones de la vida cotidiana. Me hizo un click, porque, yo estudié en un colegio católico, y yo era la rebelde siempre, Ej. Si quería festejar halloween, y no me dejaban yo decía porque si la iglesia en la época de la inquisición quemaba a las brujas. Me estructuraban la cabecita, en un cuadrado, y te crees todo lo que te dicen los medios, tu familia te decían los profesores. Y con estos profesores te das cuenta de que no es así, te enseñan, replantearse a dudar de todo, ...y nos decían, no nos tomen como verdad universal a lo que les estamos diciendo, aprendan a criticar y a cuestionarse las cosas, es como el camino a seguir como profesión y como persona, y es como si me hubiera dejado de comer el verso que te cuentan como historia oficial y aprender a ver otras realidades. Esto que tiene que ver con problemáticas vistas de otra manera, y las formas de pensar, cuestionarse.

Había algo más que ese vínculo fuera distinto, es la cercanía, el compañerismo de esos profes, que siempre estuvieron allí cuando los necesitamos, se interesan por vos, te preguntan cuantas materias te faltan...son profes que te inspiran, no como otros, que te juzgan o te definen de acuerdo a la cantidad de finales que aprobaste.

Hay profes te juzgan, porque al creer que estas para una sola materia, y te tildan de vagos, los juzgaban que estaban atrasados, que hacían comparaciones meritocráticas, marcando que un/a compañerx es mejor sin ver las diferencias de origen social, o militancia política. Querían encasillarnos, que fuéramos iguales, te juzgaban no aprobas porque A estos profes lo único que les importa es que aprendas su materia, que no se dan cuenta que tenés otra materia, que tenés una vida, les importa solo dar la clase, pero no tienen compromiso político. Y cómo te enseña el/la docente, el TS su compromiso en la calle, si sólo se desempeña en una oficina en la universidad.

Se está instalando la idea de que no hay cultura de examen en la carrera, y estamos haciendo una encuesta, para preguntarle a los chicos porque no rinden, si tiene que ver con esta cultura del miedo. Que no es solo ir a cursar, estudiar y rendir, celebro que militamos, no se fijan que tenemos que estudiar y la práctica. Hay profesores que se ponen como ejemplo, se comparan con él, pero no conoce cómo vivimos nosotros. Hay prejuicio sobre la vida del estudiante.

No puedo imaginar a estos profes diferentes, si cambiaran, que dejen de violentarnos psicológicamente, no sería creíble. Sería bueno que se visibilizaran estas cosas.

Estas cosas te bloquean, vas con miedo, terminas diciendo lo que les gusta, los otros profes (+) nos decían que independientemente de la materia cada uno tenía que sentar su posicionamiento ideológico, epistemológico, pero en una materia, ya había una postura preestablecida, y cuando yo me quise alejar de eso, e incluir la perspectiva de género en el marco teórico, las profes no me lo permitieron, y otro profesor (+) me dijo que, en la vida profesional, yo iba a tener como dos marcos teóricos, uno el de mi vida y otro el de las instituciones, o el de la materia, para aprobar...aunque lo discutí, pero yo no era una interlocutora válida para esa profesora, y era eso o me bochaba, así es que decidí tener dos marcos teóricos. En lugar de lo teórico, aprendí a buscar líneas de fuga. La profe de la materia, te imponía que tenías que poner, y no nos dejaba colocar la perspectiva de género. Hice mi informe sin mi posicionamiento, y lo dejé en mi carpeta. Con estas profes estoy ahora en un proyecto de extensión y las líneas de fuga serán los talleres del proyecto.

Hay docentes que te infunden miedo, y terminas diciendo lo que a ellos les gusta (¿sentís que aprendes así?) por ej. en el trabajo de una materia, se imponía una perspectiva

Que aspecto de esa vinculación con los profes que sirvió para relacionarte con el conocimiento. Ej “se condecía con lo que hacíamos en el aula” recuerdo que una sola vez que no entendíamos bien algo “el pizarrón se usó solamente para explicar algo puntual que no se entendía, casi no hubo power point de los temas, daba a entender que la docente era una más del grupo, y era como que se condecía con la construcción de los saberes desde la educación popular, porque todo lo que hacía se planteaba en la práctica”. Con lo que pasaba en el aula. Porque podría haberse hablado de educación popular, pero en la práctica una educación bancaria. Estaba sentada en un círculo al lado nuestro. Como que ni te daban la teoría, ya que las clases empezaban con la pregunta, “¿qué leyeron?” Y frente a las dudas o preguntas que hacíamos, la profe nos devolvía la pregunta, “y ¿vos qué pensás sobre eso?” y esa es una forma de construir conocimiento, el profesor no te está respondiendo, te da la posibilidad de repensar la pregunta, porque la profe no está dando una respuesta, sino que te está haciendo pensar, porque esa respuesta tal vez está en vos, o tenés la posibilidad de construir tu propia respuesta, eso es potencializarnos a los estudiantes como sujetos, y es muy rico. Porque hubiera sido más fácil que nos diera la respuesta, pero nos hacía pensar, así se construía el conocimiento en el aula, se activaba el pensamiento. (...)

Respecto a la profesión, Vasilachis, decía que éramos esencialmente iguales pero distintos, no importa lo que el otro haya hecho y siempre tiene algo que decir, a la investigación, y en este caso a la profesión. Esto nos enseñó, y esta forma de construir en el aula, porque las profes no nos juzgaban de antemano, si no sabíamos o no podíamos, nos hizo creer que teníamos posibilidades de construir conocimiento. Y en el territorio cuando trabajemos con los sujetos, que el otro tiene algo que decirme y que tengo un montón de cosas que rescatar de esa persona.

Los otros profesores negativos. Me sirvió aprender que es lo que no tengo que hacer, cuales son las teorías desde donde no me voy a posicionar, cual es la perspectiva que tengo clara que no voy a adoptar.Cuál es el posicionamiento y la coherencia a tener. Estos profes muestran todo el tiempo la incoherencia, porque el discurso es uno y su práctica es otra. El hablan de la izquierda y miran para la derecha. Ej. una profe, venía hablando sobre la conciencia de género, y el compromiso, y ese día estaba la marcha de Ni un amenos, y la consigna era ir todas vestidas de negro, y era tal la hipocresía que todas, estábamos vestidas de negro, y le pedimos ir a la marcha y no nos dejó ir, yo le dije que era hipócrita estar ahí, hablando del tema, y que no estábamos ocupando ese lugar, no tenía conciencia de clase, de género. Nos dijo si se van les pongo falta, nos levantamos y nos fuimos, era totalmente incoherente. Los otros profes, son coherentes porque están ahí, en una marcha al lado tuyo.

Un profe, auxiliar de una materia, todo el tiempo al mando de la materia, cuando quedaba dando la clase ejercía el poder, la materia estaba buena cuando la daba el profe responsable veíamos todo lo que nos servía, no era problema de la materia, pero cuando estaba solo el auxiliar, te dejaba de gustar por la forma de dar la materia, todo el tiempo no podía escucharlo, la maltrató mal a una compañera, expresaba menosprecio por el feminismo, desvalorizaba usando malas palabras, verlo, y ya era que me causaba desprecio verlo y no lo quería escuchar. Se muestra ante los demás profesores, no lo podían creer. Este profesor ejercía una violencia psicológica a una compañera. Cuando un profe así está enfrente de una clase, por más importante que sea lo que te va a decir, por mucha formación que tenga, no lo vas a asimilar, por ahí sí, lo escuchas, pero si te

lo dice otro profe, sí lo aprendes, lo haces parte tuyo para tu futuro profesional. Te condiciona terriblemente un profesor para que te vincules con un saber.

Otra profe, en segundo, todos los años pasa lo mismo con una profesora, a una compañera le habló mal (¿por qué venís con esa cara de culo a mi materia?) la profesora no sabe lo que le está pasando, o no se da cuenta como da la materia, y no hay autocrítica de como da la materia, para ella el problema es de los estudiantes, no se revisa que está haciendo mal. Llevaba al aula el discurso del miedo, a una chica que es madre y trabajaba, la hacía sentir culpable de no andar bien en la materia.

Otra profesora cuando una compañera se puso a llorar, paró la clase, y pidió que la acompañaran al baño, hasta que no se puso bien, no siguió la clase...cómo puede haber profesores que les importa tanto la otra persona, y a otros les importa tan poco. Supongo que eso influye mucho en el conocimiento, porque no llegas a asimilarlo o lo estudias, pero no porque crees que es algo que te va a servir. La mayoría de los docentes son así, nos cuesta ir a consulta, nos cuesta rendir los finales, por miedo. El miedo está mucho, lo sufrimos. Mis compañeros, como soy de comisión de carrera me cuentan cada cosa. De una profesora que les contestó re mal a dos chicos, y las hicieron llorar, y se fueron del aula. Los auxiliares se ponen de parte del profesor, no contradicen a su jefe, y no se pone del lado de los estudiantes. Todo el tiempo pasan esas cosas.

Una profesora les dijo que no podrán hacer la materia, que la van a perder, cuando esa misma profesora sabe, porque está en comisión de carrera, ella sabe que el cambio de correlativa, se va a aprobar. Esta profe, llevaba al aula el discurso del miedo, a una chica que es madre y trabajaba, la hacía sentir culpable de no andar bien en la materia. El problema es el poder de los docentes, de un lado están los docentes, y del otro, los estudiantes. Hay docentes que en el aula demostraron algo diferente, que no había jerarquía, que eran iguales, y que todo lo que dijéramos, valía, pero si nosotros creemos que nuestro discurso no vale, te cuesta decirlo porque te lo hicieron creer y es contra eso que tenemos que luchar ...si los profes ven que nos estamos organizando, los desequilibramos un poco, los haces pensar.