

# Los vínculos pedagógicos entre adolescentes y docentes de escuelas medias de la Región Metropolitana Norte

Luis Enrique Garibotti <sup>1</sup>

[garibotti@usi.edu.ar](mailto:garibotti@usi.edu.ar)

---

<sup>1</sup> Luis Garibotti es Licenciado en Psicología (Universidad de Buenos Aires), Profesor de Enseñanza Media y Superior en Psicología (Universidad de Buenos Aires) y Especialista en Psicoterapia Cognitiva (Universidad Nacional de Mar del Plata).

# Los vínculos pedagógicos entre adolescentes y docentes de escuelas medias de la Región Metropolitana Norte

## Resumen

El mundo educativo está influido por las emociones y en las escuelas conviven seres humanos durante tiempo prolongado y esos vínculos impactan en la subjetividad y en los afectos (Abramowski, 2010). En el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria, a raíz de la implementación de la Ley Nacional de Educación 26.206/2006 se vuelve necesario conocer qué factores vinculares están presentes en los vínculos pedagógicos, teniendo en cuenta los desafíos evolutivos que supone la transición de la adolescencia a la adultez. El objetivo central del presente proyecto es explorar e indagar el lugar que ocupan los vínculos en la interacción pedagógica entre los adolescentes y sus docentes, ya sea en relación al rendimiento académico, a la autoridad docente y al rol que cumplen los adultos que los rodean.

## Introducción

A lo largo de la historia, los afectos, las pasiones, los sentimientos y emociones han sido esquivos a ser estudiados desde las ciencias sociales en su afán de estudiar objetos alejados de lo subjetivo y lo personal, en el contexto de unas ciencias sociales que buscaban construir objetos similares a los de las ciencias exactas y naturales.

Las emociones en general han sido consideradas una experiencia privada que aprendimos a no expresar en público (Boler, 1999).

Han ocurrido transformaciones históricas referidas a los afectos, considerados positivos y negativos según el momento.

Las escuelas son espacios donde conviven muchos seres humanos durante tiempo prolongado y es imposible que esos vínculos se mantengan en el terreno impersonal y desafectivizado (Abramowski, 2010). Es sabido además que la escuela está dentro de la sociedad en una relación dialéctica, ya que la escuela es un responsable central en la producción de subjetividad moderna (Korinfeld, Levi y Rascovan, 2016). Señala Kantor (2008) que pensar en la educación de los adolescentes es pensar en la educación de los futuros adultos. En este sentido se vuelve imprescindible, tal cual señalan Korinfeld, Levi y Rascovan (2016) pensar a los adolescentes como sujetos de derecho y a los adultos como responsables de promover, sostener y soportar los procesos de subjetivación.

A la situación vivida día a día en la clase escolar, con aulas a las que asisten adolescentes en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina, ésta puede ser leída según lo planteado por Fontes (1996) como

un mecanismo de inclusión forzada, ya que ningún adolescente puede ser excluido de ella. La obligatoriedad, además, debe ser pensada desde los sistemas educativos, ya que en los últimos 150 años logró expandirse al grueso de la población, con su extensión hacia edades más tempranas y también hacia edades más avanzadas de la vida de las personas (Ruiz, 2016: 102). Todo a partir del impulso dado por la políticas tanto de los estados nacionales como de los instrumentos internacionales de derecho.

Ahora bien, esta obligatoriedad trajo aparejado el surgimiento de casos de estudiantes que no alcanzan las metas esperadas, llegando así el concepto de fracaso escolar a las aulas, con el soporte teórico de la psicología educacional que desde los modelos evolutivos y la medición de capacidades procuró anticiparse al rendimiento y el desempeño de los estudiantes (Baquero, 1997). Fue así como la expansión de la escuela secundaria comenzó a responder a las exigencias sociales de mayores credenciales educativas de cada país para convertirse en una educación general de nivel post primario (Ruiz, 2016), llegando a convertirse el título secundario en la condición necesaria para acceder al mercado de trabajo (Filmus, 2003).

## Planteamiento del problema

Desde las primeras escuelas secundarias en el Siglo XIX hasta la actualidad, la escuela secundaria argentina ha expandido su cobertura, teniendo en cuenta que a principios del Siglo XX, la matrícula era de 6.735 alumnos, pasando a 563.987 en 1960, llegando a 2.705.032 en 2007 (Rivas, 2010) alcanzando una matriculación de 3.866.119 según la DiNIECE. Esto también se ha visto traducido en el aumento de los estudios sobre el nivel secundario, que escasos en un comienzo, pasaron a multiplicarse en la literatura especializada (Braslavsky, 1983).

Es fundamental destacar que los indicadores antes mencionados no estuvieron acompañados por un incremento en la tasa de egresos (Briscioi, 2015) siendo éste uno de los principales problemas que enfrenta el Nivel Secundario Argentino en la actualidad, teniendo en cuenta que de los ingresantes alrededor del 50 % logra egresar en el tiempo óptimo (Bottinelli y Sleiman, 2014).

Analizando brevemente la relación entre niveles educativos y motivación, se observa cómo a medida que se avanza en el nivel, la motivación decrece (Carretero, 2009). Mientras que en los niveles inicial y primario el aprendizaje es espontáneo, la secundaria con sus características de academicismo y formalismo se va pasando de un aprendiz intuitivo a un aprendiz académico, cada vez menos motivado.

En el caso argentino, la escuela secundaria es obligatoria desde el año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206. Esto genera desde la escuela como institución, un incremento en la matrícula, mientras que implica desde el rol docente la necesidad de contar con docentes preparados para trabajar en las tensiones entre lo prescripto y lo que efectivamente demanda la tarea cotidiana, ya que el docente es un sujeto social que puede influir en los estudiantes (Zabalza, 2010) y eso genera una responsabilidad ineludible. Zabalza (2010) destaca que buena parte de la influencia de un docente se deriva de lo que el docente es como persona y de las modalidades de relacionarse con los estudiantes. Habida cuenta de la imposibilidad de hablar de enseñanza a menos que se tenga en cuenta el contexto en

el que esta tiene lugar (Alliaud, 2009) se vuelve necesario, siguiendo los aportes de Kantor (2008) sintonizar más y mejor con lo que los estudiantes esperan, necesitan o reclaman.

En el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria y del compromiso con una educación de calidad para todos se vuelve necesario para el ejercicio de la docencia conocer qué aspectos emocionales y vinculares actúan como vehículo y cuales como obstáculos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Poder conocerlos permitirá anticiparse a los obstáculos evitando así situaciones de repitencia, deserción y violencia en las escuelas así como permitirá poder promover vínculos pedagógicos que aseguran a los docentes el manejo de la autoridad diariamente dentro de organizaciones complejas, que requieren negociaciones, acuerdos, justificaciones y explicaciones.

La línea directriz del presente trabajo, sostiene que la cuestión de las emociones en los vínculos pedagógicos con adolescentes constituye un importante factor para sostener las interacciones pedagógicas.

## **Hipótesis**

• Los adolescentes atribuyen mayor importancia a los aspectos afectivos y vinculares con sus docentes, por sobre los aspectos académicos.

## **La autoridad docente.**

Emociones como angustia, competencia, competitividad, indiferencia y culpa suelen estar latentes en los vínculos pedagógicos. Las prácticas afectivas docentes están alimentadas por diferentes estilos emocionales pedagógicos.

En clave histórica se ha pensado la disciplina como represión y negación, como término incompatible con el placer y la pasión docente (Abramowski, 2010).

De esta manera la relación entre adolescentes y docentes demanda la construcción de un “profesor ideal” (Coll & Marchesi 2014) que contiene aspectos afectivos, relación interpersonal, disponibilidad, respeto y simpatía. Todos estos atributos colisionan con la mirada histórica de la disciplina dentro del aula.

Como contraparte el docente también conceptualiza un “alumno ideal” (Coll & Marchesi 2014) como aquel que se apega a las normas académicas y a las normas de relación social.

Se advierte aquí cómo se produce un divorcio entre lo ideal según se trate de la perspectiva del docente y del estudiante.

Los vínculos entre docentes y adolescentes fueron analizados por Kessler (2004) de la siguiente manera:

- Indiferencia recíproca entre ambos, mientras los alumnos no perjudiquen cierto orden, los profesores otorgan cierto margen de libertad de acción.
- Disposición estratégica de los estudiantes en una actitud de ganarse a los profesores para sacar provecho de la situación.
- Tensión propia del desenganche indisciplinado, que manifiesta críticas y enojo ante los docentes considerados arbitrarios.
- Humillación experimentada entre alumnos que se sienten estigmatizados por los docentes.

En una línea similar Abrate (2009) concibe dos grandes polos, compuestos por momentos en los cuales la presencia del docente no define ni el ritmo, ni las actividades de los alumnos, y otros momentos en que la presencia del profesor regula el ritmo y define la situación. Este último momento es el que consideramos que mayormente se despliega en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

## **Metodología**

Tras haber realizado el planteamiento del problema, para responder a nuestras preguntas de investigación hemos optado por seguir un diseño de investigación no experimental de tipo transversal o transeccional de tipo exploratorio, ya que nuestro principal propósito ha sido describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento determinado del tiempo.

Nuestro principal objetivo ha sido comenzar a conocer una comunidad haciendo una exploración inicial. Entendemos que nuestro problema de investigación se encuentra aún poco estudiado en los estudiantes de escuela media de la región metropolitana norte. El procedimiento ha consistido en indagar la incidencia y los valores de las variables estudiadas, lo cual lo hemos realizado ubicando y midiendo a un determinado grupo de sujetos expertos. A través de este procedimiento hemos llegado a un estado o un panorama de nuestras variables de interés.

El subgrupo de la población sobre el cual se recolectaron los datos corresponde a estudiantes de escuela media de la región metropolitana norte. Se trabajó con un cuestionario semiestructurado con preguntas abiertas y cerradas. Dicho cuestionario fue aplicado entre Julio y Diciembre de 2019 de modo autoadministrable a 72 estudiantes varones y mujeres de escuelas medias de la región metropolitana norte de gestión estatal y de gestión privada. Las edades de los adolescentes se encontraron entre 13 y 18 años siendo la media de edad 15,72.

El tipo de muestra es no probabilística o dirigida, lo cual supuso un procedimiento de selección informal. Hemos utilizado este tipo de muestra para poder comenzar a efectuar inferencias sobre la población a estudiar.

A través de este tipo de muestra hemos seleccionado a los sujetos "típicos" a los fines de tomarlos como casos representativos de la población estudiada. Si bien este tipo de muestra no nos permitió calcular con precisión nuestro

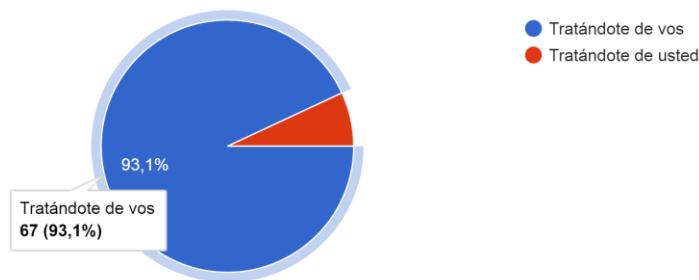
margen de error nos permitió realizar una selección de los sujetos cuidada y controlada para poder asegurarnos que los mismos cumplieran determinadas características comunes establecidas previamente.

## Resultados

A través de los cuestionarios analizados han surgido afectos como cuidar y querer valorados positivamente por parte de los adolescentes mientras que la rigidez y la distancia el trato distante y esquivo han sido las formas de trato menos elegidas de parte de los adolescentes, evidenciándose en preferir que los docentes los llamen por su nombre y sin tratarlos de usted.

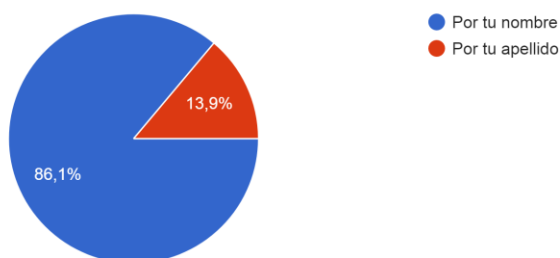
### ¿Cómo preferís que un docente se dirija hacia vos?

72 respuestas



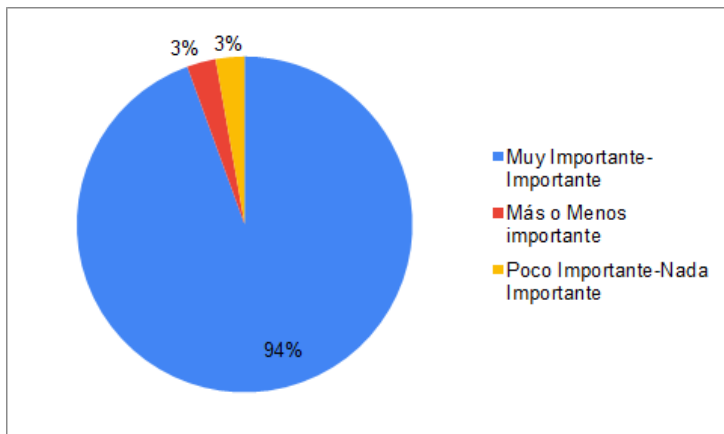
### ¿Cómo preferís que un docente te llame?

72 respuestas



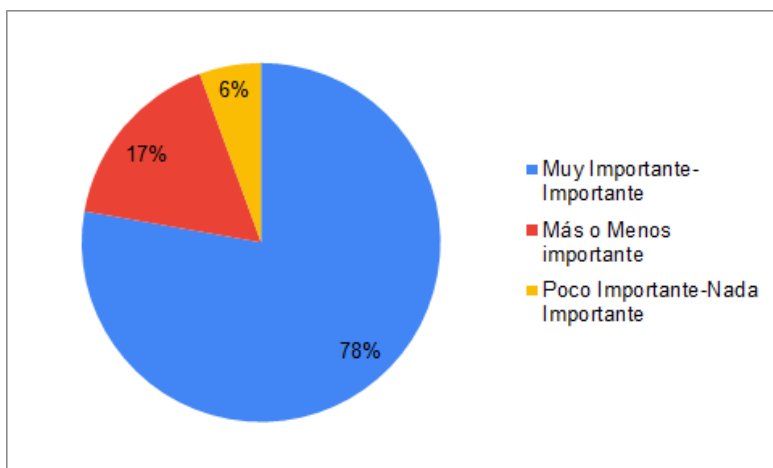
Teniendo en cuenta la variable del respeto la mayoría de los adolescentes entrevistados consideran el trato respetuoso como una de las cualidades más importantes que debe reunir un docente.

¿Cuán importante considerás que un docente se dirija con respeto hacia sus alumnos?



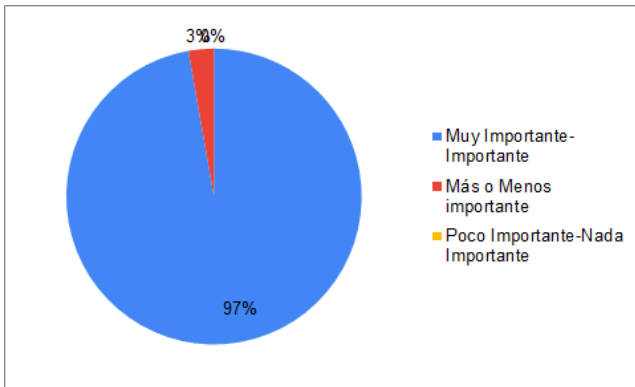
En la misma dirección también se observa cómo los alumnos perciben la importancia de estar en contacto con docentes que son sensibles a las diferencias individuales de sus estudiantes.

¿Cuán importante considerás que un docente se muestre sensible ante las diferencias de sus estudiantes?



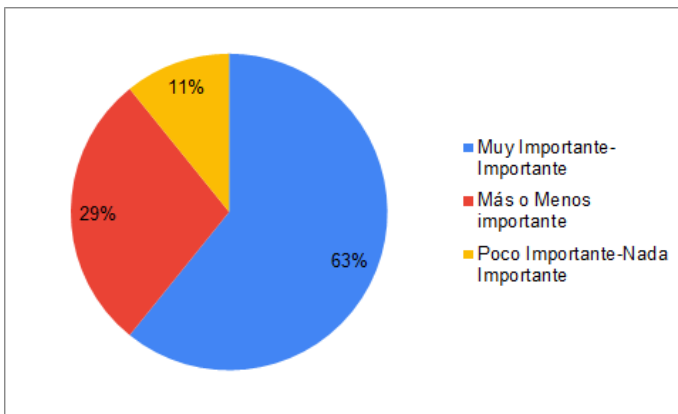
Asimismo un buen ambiente de clase, desde la perspectiva de los estudiantes es otro factor valorado positivamente, siendo destacable que no se registra ninguna respuesta que considere al buen clima de clase como algo poco o nada importante.

*¿Cuán importante considerarás que un docente logre crear un buen clima de clase?*



Estar atento a los problemas personales de sus estudiantes se destaca como un atributo importante, llamando la atención la baja cantidad de respuestas que consideran a este aspecto algo poco o nada importante

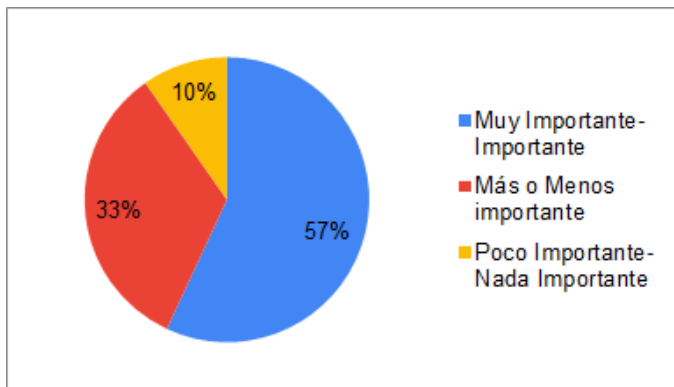
*¿Cuán importante considerarás que un docente esté atento a los problemas personales de los estudiantes?*



En cuanto a la vincular, la confianza lograda entre un docente y sus estudiantes también adquiere un nivel de importancia moderado en comparación a los otros aspectos.

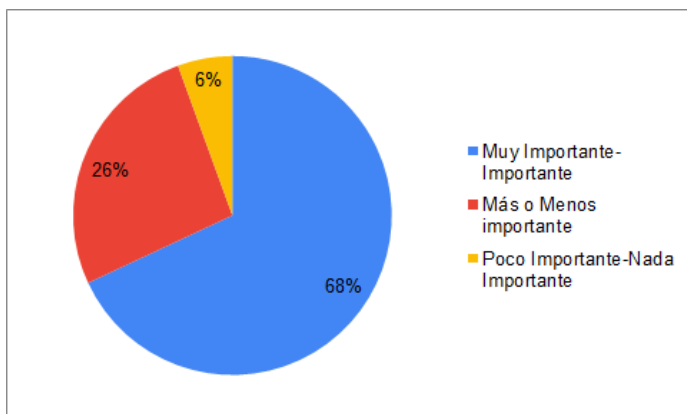


¿Cuán importante considerás que un docente genere una relación de confianza con sus estudiantes?



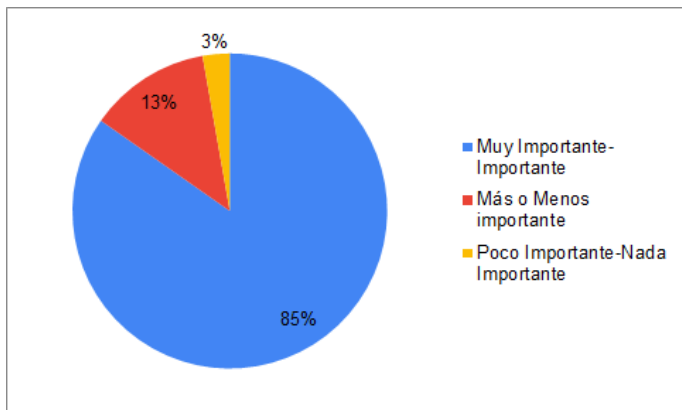
Percibir a un docente como disponible ante las necesidades también se destaca como uno de los atributos más importantes.

¿Cuán importante considerás que un docente esté disponible para lo que necesites?

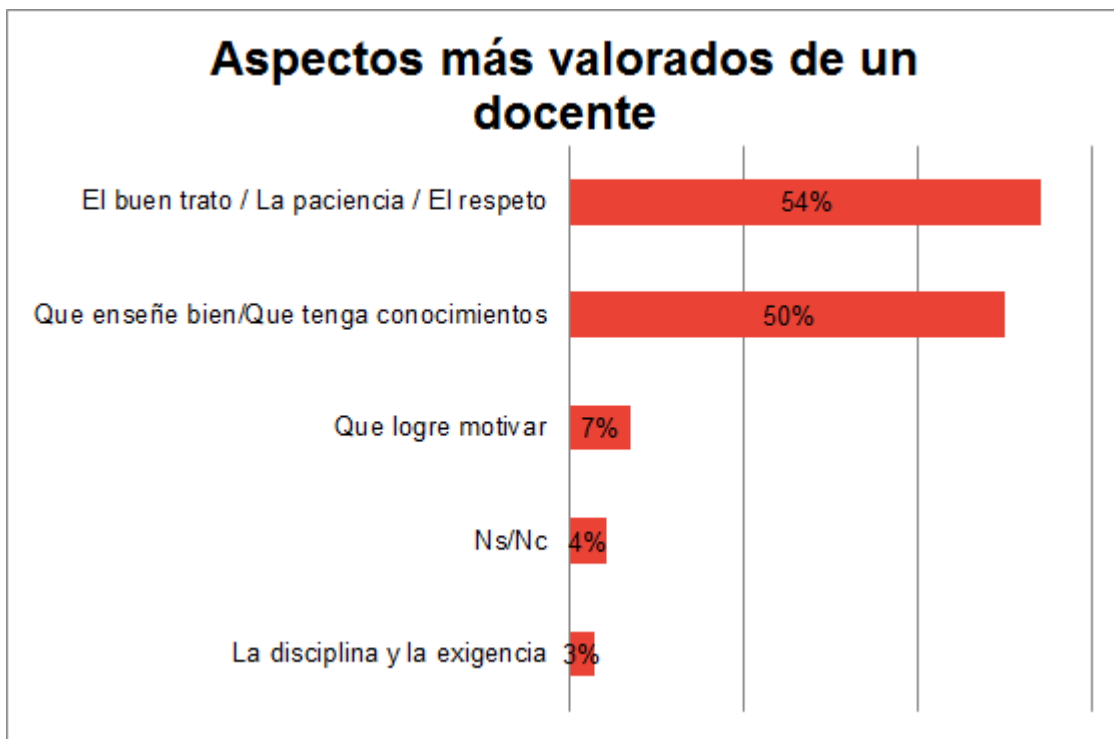


El rasgo que más valor adquiere es el del trato con simpatía.

¿Cuán importante consideras que un docente te brinde un trato con simpatía?

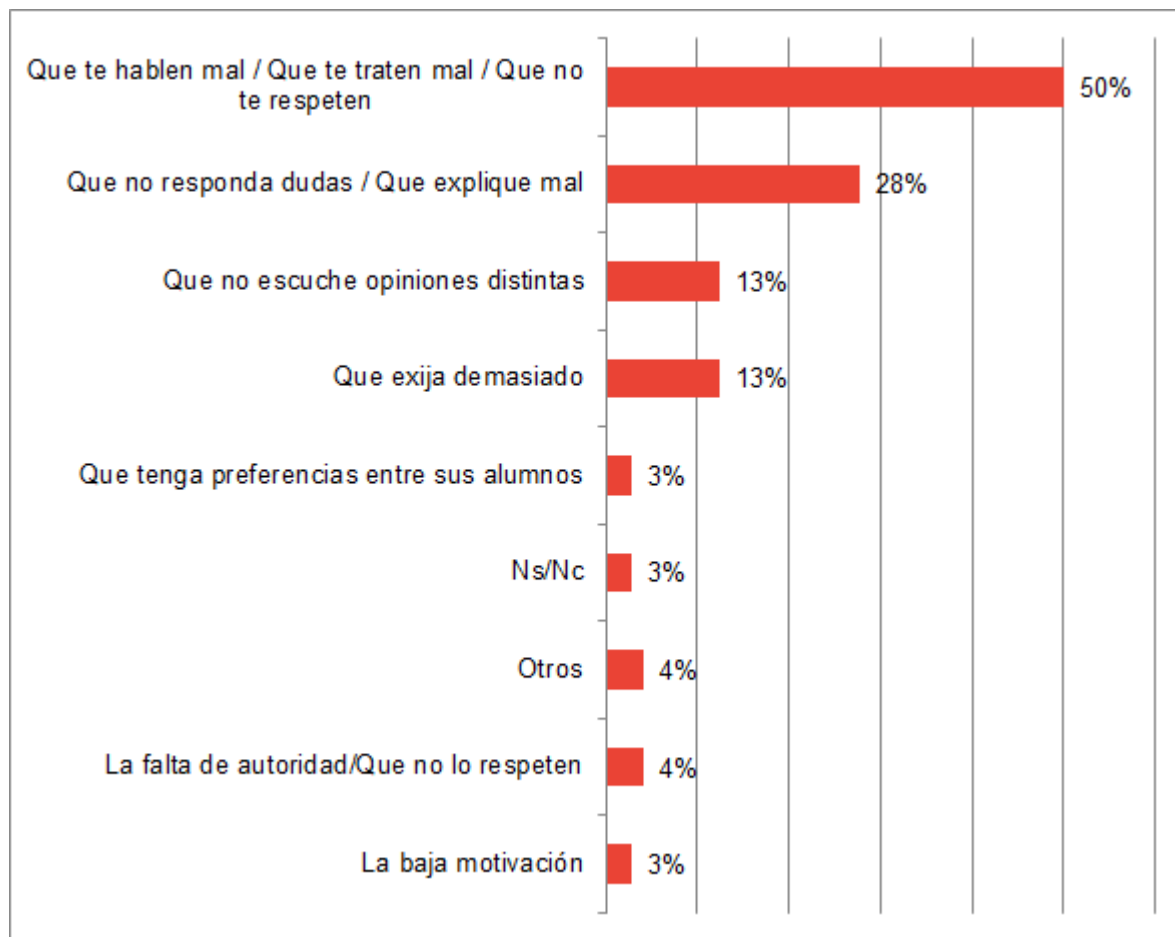


Cuando se le pregunta a los adolescentes entrevistados cuáles son los aspectos que más valoran de sus docentes una paridad entre la valoración de los aspectos vinculares y de los aspectos pedagógicos, alejándose la valoración de los aspectos de exigencia y disciplinarios.



Como contrapartida, cuando los adolescentes responden a la pregunta abierta por los aspectos que más les molestan de los docentes se observa un mayor peso atribuido a los factores vinculares. Teniendo en cuenta que la mitad de los entrevistados (50 %) considera un aspecto negativo central el maltrato, la falta de respeto, sumado a que los docentes que tengan preferencias por sus alumnos (3 %) y a la dificultad para escuchar opiniones distintas (13 %), se puede apreciar como los factores de la relación son percibidos negativamente por dos tercios de los entrevistados. Por otro lado, los factores pedagógicos como la falta de explicaciones claras, la incapacidad para responder dudas y la baja motivación tiene un peso importante (31 %) pero significativamente menor que el atribuido al trato.

En la siguiente tabla pueden apreciarse todos los aspectos que los adolescentes perciben como más negativos.



En cuanto a los estudiantes que han recibido malos tratos de parte de un docente, la mayoría expresa no haber recibido ningún maltrato (54 %) siendo considerable el porcentaje de alumnos que han recibido algún tipo de maltrato de (46 %). Sin embargo casi dos tercios de la muestra (63 %) refieren haber presenciado alguna situación de maltrato dirigida a otro compañero.

## Conclusiones

Tras haber recorrido la presente investigación, consideramos que los adolescentes demandan hacia sus docentes flexibilidad, aptitudes comunicativas, respeto, tolerancia con sus alumnos, dotados de de “competencia emocional” en términos de Illouz (2007).

Se ha intentado a lo largo del presente estudio -siguiendo los aportes de Kantor (2008)- poder acercarse a sintonizar más y mejor con lo que los estudiantes esperan, necesitan o reclaman.

Esto ha podido observarse al constatar cómo los estudiantes valoran la cercanía, el buen clima, la confianza y la disponibilidad de los docentes. Se podría afirmar que lo vincular adquiere un peso levemente mayor al atribuido a los factores pedagógicos en aquellos docentes que los estudiantes más valoran. De todos modos no es una diferencia

significativa entre lo más valorado, ya que adquieren una valoración muy pareja. Podría, de este modo, corroborarse nuestra hipótesis de investigación que sostiene que los adolescentes le atribuyen más importancia a los aspectos vinculares que a los pedagógicos en su tránsito por la escuela media obligatoria.

Lo que sí puede afirmarse es que aquello que más disconformidad genera en los estudiantes es que los docentes se dirijan a ellos faltando el respeto o abiertamente con malos tratos. En este caso sí hay una diferencia significativa entre los aspectos vinculares y lo pedagógico.

En cuanto a la incidencia general del maltrato en los vínculos pedagógicos, un 63 % de los encuestados respondió haber presenciado alguna situación de maltrato y un 46 % haberla sufrido directamente. De todos modos no se puede concluir aún que el maltrato sea un fenómeno ampliamente extendido teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes que refieren haber sido maltratados también refieren haber visto cómo sus compañeros han sido maltratados. Se considera importante indagar cualitativamente cuáles son las claves que los estudiantes perciben como maltrato, lo cual no ha sido suficientemente explorado en el presente estudio.

## **Bibliografía**

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Abrate, L. (2009). *Sobre la autoridad pedagógica en la escuela*. VI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas/2009
- Alliaud, A. & Antelo E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós. Cap 5 Nuevas formas de evaluar
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique grupo editor.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Baquero, R (1997). *La pregunta por la inteligencia*. Propuesta Educativa 8 (16).
- Boler, M (1999). *Feeling Power Emotions and education*. Nueva York: Routledge
- Botinelli, L & Sleiman, C (2014). *¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria*. En *El observador, Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE*.

Braslavsky, C (1983). Estado, burocracia y políticas educativas. En J.C Tedesco, Braslavsky, C & Cardiofi, R El proyecto educativo Autoritario. Argentina 1976-1983. Buenos Aires. FLACSO.

Briscioli (2015). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares Propuesta Educativa Número 43 – Año 24 – Jun. 2015 – Vol1 – Págs. 148 a 151

Camilloni, A. y otros. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

Chaves, M. (2004). La juventud en la escuela. Proyecto: Las instituciones educativas y los adolescentes. Buenos Aires: Dirección Gral. de Cultura y Educación. Gob. de la Prov. de Buenos Aires. desencuentros". Revista de Psicología (11), 59-81.

Chaves, M. (2006). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Revista Última Década. N° 23 Viña del Mar: CIDPA.

Coll, C & Marchesi, A (2014). Desarrollo Psicológico y educación. Madrid: Alianza Editorial

Filmus, D (2003). La función de la escuela media frente a la crisis del mercado de trabajo en Argentina. En seminario Desafíos de la educación secundaria en Francia y en los países del cono Sur. Organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina. Buenos Aires, Argentina, 2003.

García Labandal L., González D. y Meschman C. (2014). Praxis y formación docente: aportes de la Psicología Educativa para entamar trayectorias. Buenos Aires: Publicación UBA CEP.

Illouz, E. (2007). Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo. Buenos Aires: Katz

Kantor, D. (2008). Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Buenos Aires: Del Estante Editorial. Capítulo 1 "rasgos de las nuevas adolescencias y juventudes".

Kessler, G. (2004): "Sociología del delito amateur". Buenos Aires: Paidós.

Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. (2016). Entre adolescentes y adultos en la escuela. Buenos Aires: Paidós. Cap. 1, 2,3 y 6.

Rivas, A (2003). Mirada comparada de los efectos de la reforma educativa en las provincias. Un análisis de los resultados y de la dinámica política de la nueva estructura de niveles en las provincias a diez años de la Ley Federal de Educación, Buenos Aires: CIPPEC

Ruiz, G. (2016). La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Buenos Aires: Eudeba

Terigi, F. (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.

Leyes, Resoluciones y Disposiciones:

Ley Nacional de Educación N° 26206