

## INVESTIGACIÓN

# “Entre” nuevas y viejas generaciones en la escuela secundaria: aproximaciones a un paisaje en transición

## *“Between” new and old generations in high school: approaches to a landscape in transition*

Gabriel Rosales<sup>1</sup>, Marisol Martín<sup>2</sup>, Mariana Labella<sup>3</sup>, Noelia Gómez<sup>4</sup>

Recibido: 21 de noviembre de 2019 Aceptado: 09 de enero de 2020 Publicado: 31 de enero de 2020

To cite this article: Rosales, G., Martín, M., Labella, M. y Gómez, N. (2020). “Entre” nuevas y viejas generaciones en la escuela secundaria: aproximaciones a un paisaje en transición. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 163-182

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.vi1i.7224>

### <sup>1</sup>Gabriel Rosales

Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de San Luis  
[garosale@gmail.com](mailto:garosale@gmail.com)

### <sup>2</sup>Marisol Martín

Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de San Luis  
[marisolmartin09@gmail.com](mailto:marisolmartin09@gmail.com)

### <sup>3</sup>Mariana Labella

Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de San Luis  
[mariana\\_labella@hotmail.com.ar](mailto:mariana_labella@hotmail.com.ar)

### <sup>4</sup>Noelia Gómez

Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de San Luis  
[gomez.noelia9@gmail.com](mailto:gomez.noelia9@gmail.com)

## RESUMEN

El artículo presenta avances y conclusiones provisionales fruto de dos años de práctica investigativa al interior del proyecto 4-2418, perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis (Argentina). En un contexto de transformación de las relaciones intergeneracionales (RI) y pedagógicas que se entablan en instituciones educativas formales, el proyecto indaga las experiencias que jóvenes-estudiantes y adultos/as-educadores/as tienen de estos vínculos. El abordaje empírico realizado estos dos años se llevó a cabo en escuelas secundarias de la ciudad de San Luis, donde se trabajó con estudiantes y docentes a partir de cuestionarios, narrativas pedagógicas y grupos de discusión.

Las experiencias de RI a las que aluden jóvenes y adultos/as se presentan en torno a tres dimensiones emergentes: la pedagógico-didáctica, la personal-afectiva y la institucional. Estas dimensiones señalan claves de lectura diferenciadas desde dónde las/os sujetos interpretan y valoran sus vínculos. A partir de este desarrollo se plantea la existencia de algunos puntos de encuentro y desencuentro respecto de cómo docentes y estudiantes viven las RI que entablan cotidianamente en sus escuelas.

**Palabras clave:** generaciones; relaciones intergeneracionales; escuela secundaria

## ABSTRACT

This article presents some provisional conclusion after two years of work from the research project 4-3418, from the Faculty of Human Sciences, National University of San Luis (Argentina). In a context of Intergenerational relationship's (IR) transformation in educational institutions, this Project searches students and adult educators experiences about their relationships in some schools in San Luis, Argentine. The corpus we use is made up of questionnaires, pedagogical narratives and discussion groups.

The experiences about IR that are alluded by young students and adult educators can be organized in three categories from an analytical perspective: the pedagogical-didactic, the personal-affective, the institutional one. These categories indicate, to our knowledge, different reading keys that they prioritize to symbolize, characterize and evaluate their intergenerational relationships. Then the article shows some agreement and disagreement between the way students and teachers experience their IR at school.

**Keywords:** generation; intergenerational relationships; secondary school

## 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo intentaremos dar cuenta de lo aprendido durante dos años de práctica investigativa al interior del Proyecto de Investigación Promocionado (PROI-PRO) 4-2418.

Quienes formamos parte del PROIPRO somos trabajadores y trabajadoras de la educación que provenimos de diferentes formaciones académicas (Ciencias de la Educación y Psicología) y que actualmente nos desempeñamos en distintos espacios vinculados a la formación docente inicial (Profesorados de Letras, Música, Ciencias de la Educación, Psicología y Nivel Inicial). Más allá de esta multiplicidad de trayectorias nos reúne una misma inquietud que, entendemos, constituye una problemática común no sólo a los espacios educativos formales donde nos desempeñamos sino también a nuestras vivencias cotidianas como madres, padres, e hijos/as: ¿Cómo se reconfiguran, en la contemporaneidad, las relaciones entre nuevas y viejas generaciones? ¿Cómo se expresan estas transformaciones en los ámbitos escolares? Y, finalmente ¿cómo las vivencian docentes y estudiantes?

Teniendo como horizonte estos interrogantes, que emergieron y se basan en investigaciones previas realizadas por integrantes del proyecto<sup>1</sup>, hemos recorrido un camino que nos ha llevado a recoger, cotejar e interpretar voces de docentes y estudiantes de escuelas medias, con la intención de reconstruir los sentidos que atribuyen a las relaciones intergeneracionales.

En el caso de los/as jóvenes (de entre 15 y 19 años) se analizó un corpus empírico constituido por setenta cuestionarios de frases incompletas y dos grupos de

1. Nos referimos a la tesis de maestría de Marisol Martín "Los sentidos de la escuela desde las representaciones de lxs sujetxs que cursan el último año del nivel primario" (FCEJS-UNSL, 2018). Y a la tesis doctoral de Gabriel Rosales "De autorizantes, autorizados y autorizaciones. Procesos de construcción de autoridad pedagógica en dos experiencias educativas desarrolladas con adolescentes de sectores populares en San Luis-Argentina" (FCE-UMA, 2013).

discusión desarrollados con estudiantes que asisten a los últimos dos años de la escolaridad secundaria. En el caso de los/as docentes se trabajó con treinta y cinco cuestionarios de frases incompletas y narrativas pedagógicas. El trabajo de indagación se llevó a cabo en cuatro instituciones: un instituto privado laico y una escuela pública dependiente de la universidad, a las que asisten jóvenes de clase media-alta y media baja; una escuela técnica pública y una escuela secundaria nocturna, a las que asisten jóvenes de clase media-baja y de sectores populares<sup>2</sup>.

Como equipo de investigación, a estos primeros años de trabajo los hemos conceptualizado como “exploratorios”, en el sentido de que nos han servido para realizar un primer abordaje de la problemática en estudio. Nuestra intención fue comenzar a familiarizarnos con un tema cuya cabal comprensión exige, necesariamente, posteriores profundizaciones. En función de este abordaje procuramos seleccionar una muestra diversa, esto es: escenarios institucionales disímiles y sujetos provenientes de diversos sectores sociales. En este sentido quisiéramos que este trabajo sea leído como primer mapeo groso modo del tema que nos ocupa y, también, como apertura hacia los recorridos que vendrán.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Generaciones y RI

El modo en que se establecen los vínculos entre niños/as, jóvenes y adultos/as en los diferentes contextos sociales e institucionales en que se encuentran, no es una cuestión del orden de lo natural -es decir asociada a características esenciales e inmutables de las y los sujetos- sino que constituyen modalidades vinculares social e históricamente construidas. En otras palabras: es en el marco de procesos políticos, sociales y culturales más amplios donde se instituyen las coordenadas que devienen marco regulador de las posiciones subjetivas e intersubjetivas en las relaciones intergeneracionales. A preguntas como: ¿Qué es un niño/as, joven o adulto/a? ¿Cómo son, o deben ser, las relaciones entre ellos y ellas? ¿Cuál es la justificación de este ordenamiento? No se pueden elaborar respuestas por fuera de la historia; una historia que, vista con atención, muestra que las características y prácticas propias de estas edades, muchas veces naturalizadas, emergieron en contextos y procesos específicos y, por ello, tienden a mutar según cambian estos escenarios.

Desde la perspectiva de la sociología de la cultura, el concepto de generación da cuenta de este proceso de constitución de los grupos etarios enfatizando su anclaje social e histórico, antes que biológico. Esta noción alude, en primer lugar, a las condiciones históricas, políticas, sociales, económicas, tecnológicas y culturales de la época en que una nueva cohorte de individuos se incorpora a la sociedad; y, en

2. Siguiendo el criterio de ocupación/ingresos propuesto por Benza (2015) por sector medio alto nos referimos a dueños de pequeñas empresas, profesionales, técnicos calificados y jefes; por sector medio - bajo, a trabajadores no manuales de rutina (administrativos, de comercio, etc.); y por sectores populares a trabajadores manuales (calificados y no calificados) y beneficiarios de planes sociales.

segundo lugar, a las particularidades, singularidades o características específicas de las y los sujetos que forman parte de esa cohorte. En palabras de Margulis (2009):

Cada nueva generación se socializa en el tiempo que le toca nacer y vivir: internaliza los códigos de su tiempo (...) hace suyas y naturaliza formas de sensibilidad, ritmos, técnicas, gustos y valoraciones sin la carga de historia y de memoria con que aquellos que le precedieron en el tiempo fueron gestando las condiciones de emergencia de esos códigos. Cada generación habita una cultura distinta y presenta diferencias, grandes o sutiles, con las precedentes. Tales diferencias se concentran estratégicamente en los instrumentos con los que aprecia, percibe, conoce el mundo y construye la realidad. (p.110)

En tanto la producción social de generaciones está íntimamente vinculada a los ritmos en los cambios históricos, hay momentos en que las diferencias inter-generacionales son menores en tanto los sucesivos contextos de socialización de jóvenes, adultos/as y viejos no difieren en lo esencial. Momentos en los que, parafraseando a la antropóloga Margaret Mead (1971), el pasado de los viejos se replica en el presente y futuro de los jóvenes. Por el contrario, no es de extrañar que en épocas como la actual donde las transformaciones culturales y tecnológicas se suceden vertiginosamente, se amplíen las diferencias inter-generacionales produciéndose desencuentros entre sensibilidades disímiles.

Considerando la modernidad occidental capitalista, un momento de clivaje en los ritmos de diferenciación inter-generacional fue el período europeo de entreguerras. En ese momento histórico la irrupción traumática de nuevas tecnologías aplicadas, primero, al desarrollo armamentista y, posteriormente, a diferentes ámbitos de la vida social, implicó un fuerte proceso de ruptura y diferenciación entre las experiencias, saberes y sensibilidades de viejas y nuevas generaciones. Walter Benjamin (1998), entre otros, tematizó esa ruptura al señalar cómo las experiencias sociales acumuladas de las generaciones adultas movilizadas fueron desmentidas y devaluadas por el impacto de la guerra, lo que supuso una crisis en los procesos de transmisión cultural. Correlativamente, en el ámbito filosófico y sociológico, la categoría "generación" emerge en este contexto como parte del proceso de elaboración de esos cambios sociales e históricos (Bauman, 2007).

Desde mediados del siglo XX esta dinámica de diferenciación inter-generacional se ha profundizado. La emergencia en los países centrales de las culturas juveniles, y su posterior expansión a nivel mundial (Reguillo, 2012), implicó un paulatino proceso de deslegitimación de la autoridad cultural adulta. De modelos culturales adultocéntricos, se pasó a sociedades cada vez más juvenilizadas donde "lo juvenil" comenzó a funcionar como norma y modelo aspiracional para el resto de las edades. En este sentido, atendiendo a las dinámicas de transmisión cultural, estaríamos pasando a una cultura de tipo pos-figurativa, hegemonizada por la tradición y los saberes de las viejas generaciones; a una pre-figurativa, en que estas experiencias no poseerían relevancia ni legitimidad para guiar a las nuevas generaciones, a quienes les toca crecer en un mundo completamente distinto del que vivieron sus antepasa-

dos. Emerge la idea, al decir de Margaret Mead, de que “nada de lo que proviene del pasado es significativo y viable” (1971, pp.116).

Este nuevo escenario está implicando que las disparidades de poder inter-generacional tiendan a desaparecer y que el “entre” generacional se reconfigure. Ahora las pautas que organizaban tradicionalmente los vínculos viejos-jóvenes parecen resultar anacrónicas, al mismo tiempo que no se terminan de gestar nuevos códigos. En este marco, sin tener criterios de referencia claros, históricamente sedimentados, surgen situaciones de confusión e incertidumbre (Elías, 1997).

## 2.2. Codificación Escolar de la RI

La escuela es una construcción social específica de la modernidad occidental europea que se expandió a otras partes del mundo consolidándose como la forma educativa hegemónica (Pineau, 2006). Su institucionalización supuso el reclutamiento y encierro de infantes y jóvenes, proceso que no resultó fácil al principio, sino que fue necesario generar una alianza escuela-familia con garantía estatal, impuesta al comienzo por medios coercitivos y legitimada e instituida después, a partir de mostrar progresiva y públicamente bondades vinculadas al ascenso individual y al progreso social (Narodowski, 2006).

Al interior de la escuela se llevó a cabo un tipo particular de definición e institucionalización de las RI. Allí niños/as y jóvenes estaban, no tanto en función de sí mismos (sus historias, personalidades, deseos y necesidades), sino en su condición de alumnos/as: seres definidos por una triple minusvalía epistemológica, moral y operativa. Lo que los subordinaba necesariamente a las y los adultos que ocupaban el rol de docentes: sujetos autónomos y responsables reclutados por el Estado para guiarlos hace el camino de la mayoría de edad e introducirlos en el mundo político y productivo (Narodowski, 1994).

Considerando la conformación de los sistemas educativos modernos, esta codificación general va adquiriendo especificidades según los niveles. En el caso argentino, el nivel secundario -cuyo formato tradicional data de fines del siglo XIX- estuvo destinado a atender a jóvenes “herederos” de las élites económicas y políticas de la época y a “becarios” de clases medias en ascenso. Estructurado en función de una lógica excluyente, selectiva y meritocrática -que impregnaba los aspectos pedagógicos, curriculares, institucionales, etc.-el objetivo del nivel era abrir el paso de los “jóvenes meritorios” hacia los estudios superiores o las burocracias de los nacientes Estados nacionales.

Desde mediados del siglo XX se comienza a verificar un lento pero sostenido camino hacia la masificación de este nivel. Esto implicó, por un lado, el aumento significativo de la cantidad de escuelas secundarias en nuestro país y, por otro lado, la inclusión/reclusión de nuevos sujetos, esto es: jóvenes de sectores populares. Sujetos que, vale destacar, no tenían las características sociales y culturales del estudiante arquetípico en función del cual se estructuraban las prácticas pedagógicas del nivel.

El corolario de este proceso histórico estuvo dado por la sanción, en el año 2006 de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, mediante la cual se estableció la obligatoriedad de la escolaridad secundaria entre los doce y los dieciocho años.

Este hecho terminó de hacer explícita una colisión entre mandatos contradictorios que tensionan la cotidianeidad de estas escuelas. Por un lado, una lógica institucional excluyente y selectiva, por el otro un mandato de inclusión pedagógica y social a través de la sanción de la obligatoriedad. Todo ello agravado por el hecho de que la mayoría de la/os jóvenes que se incorporaron al nivel -especialmente a partir de la década del 90- provienen de contextos directamente vulnerados por las políticas neoliberales que se aplicaron en nuestro país, cuyo efecto más dramático ha sido -está siendo- la profundización de las desigualdades económicas y culturales con la consecuente pauperización material y simbólica que ello conlleva. Proceso este que afecta no sólo a las y los estudiantes, sino también a las escuelas y a la/os docentes.

Si, como lo hemos desarrollado hasta aquí, asumimos que las figuras del docente-alumno/a y las características propias de la relación pedagógica que se teje entre ellos/as, son expresiones de los modos más generales en que la modernidad occidental capitalista definió las relaciones inter-generacionales, podemos entender que estas transformaciones tocan la médula de los procesos educativos formales tal y como los conocemos.

Si los parámetros normativos tradicionales para nombrar y nombrarse en tanto niño/a, joven (alumno/a) o adulto/a (docente) resultan, sino anacrónicos, problemáticos; creemos que es relevante preguntarnos por cómo viven la experiencia de transitar por esos lugares las y los sujetos concretos que habitan nuestras instituciones educativas; y cómo re-construyen el papel que ocupan en tanto alumnos/as o educadores/as. Esperamos que indagar sus experiencias nos ayude a vislumbrar cómo se dibujan en la actualidad los vínculos inter-generacionales y pedagógicos.

### **3. RELACIONES INTER-GENERACIONALES / PEDAGÓGICAS: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS ENTRE PERSPECTIVAS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES**

En este apartado intentaremos explicitar nuestro análisis de las RI en las que estudiantes y docentes se encuentran involucrados/as, desde los sentidos que atribuyen a sus experiencias. Como adelantamos en la introducción la estrategia analítica que seguimos fue, en una primera etapa, profundizar en los puntos de vista de educadores/as y estudiantes por separado (Autores, 2018; 2019). Luego, en un segundo momento, cruzamos las perspectivas de estos actores con la intención de entrever puntos de contacto y divergencia.

En el caso de los/as jóvenes (de entre 15 y 19 años) se analizó un corpus empírico constituido por setenta cuestionarios de frases incompletas, en los que volcaron sus primeras significaciones acerca de nuestro objeto de estudio y dos grupos de discusión desarrollados posteriormente con estudiantes que asisten a los últimos

dos años de la escolaridad secundaria, que permitieron profundizar en los primeros emergentes.

En el caso de los/as docentes, los datos se construyeron en base a dos herramientas: en primer lugar treinta y cinco cuestionarios de frases incompletas mediante los cuales caracterizaron los vínculos que establecen con sus estudiantes a partir de algunos enunciados disparadores elaborados por el equipo de investigación. En segundo lugar, partiendo de esta primera aproximación, se les solicitó a estos mismos docentes que construyeran narrativas de situaciones pedagógicas donde ampliaron y concretaron los análisis y descripciones de algunos núcleos de sentido emergentes de los cuestionarios.

Del análisis realizado construimos tres categorías que, a nuestro criterio, sirven para describir núcleos de sentido básicos desde dónde los/as sujetos “leen” sus vínculos. Son categorías emergentes en tanto no constituyeron esquemas de acercamiento a priori adoptados para describir las RI en estudio, sino que surgieron en el proceso de análisis y las postulamos como un primer criterio ordenador que nos posibilita aprehender lo que las voces de docentes y estudiantes sugieren respecto de sus vínculos.

En efecto, cuando docentes y estudiantes describen sus relaciones hacen alusión a una multiplicidad de vivencias, situaciones y juicios de valor acerca de las mismas que, en principio, se podrían sintetizar en tres dimensiones: una Dimensión Institucional que incluye alusiones a cierta configuración que, a su juicio, adquieren o deberían adquirir las RI que los convocan; y las Dimensiones Pedagógica-Didáctica y Personal-Afectiva, donde agrupamos alusiones que dan cuenta de algunos elementos puestos en juego en la relación.

Entendemos que, si bien estas dimensiones no dan cuenta de la complejidad y diversidad de los sentidos puestos en juego por las/os sujetos en sus singularidades, si tienen una doble utilidad en términos analíticos y metodológicos. Por un lado, funcionan como primer criterio ordenador para organizar la complejidad de lo que en ese “entre” se pone en juego. En segundo lugar, permiten una aproximación comparativa de perspectivas diferentes que, en función de los criterios ordenadores propuestos, posibilita poner en escena un diálogo en torno a temáticas comunes.

### 3.1. Dimensión Institucional

Un primer aspecto que nos parece interesante de caracterizar respecto de cómo docentes y estudiantes entienden sus vínculos es el lugar que le atribuyen a la institución en su configuración. En concreto aludimos a la creciente dificultad que parece tener la institucionalidad escolar para dar forma eficazmente a las interacciones docente – alumno, particularmente en relación a tres aspectos que aparecen con frecuencia en el discurso de los actores: el problema de la jerarquía/ horizontalidad; el problema de la formalidad/informalidad; y el problema de la unidireccionalidad/reciprocidad.

Vale aclarar que mencionamos estas cuestiones como problemas en tanto parecen emerger como tensiones no resueltas, como preguntas que se formulan los actores respecto de la naturaleza de sus vínculos, antes que como respuestas acabadas. En este sentido es posible hipotetizar que estaríamos en un interregno entre una modalidad vincular tradicionalmente instituida que se estaría desdibujando, y modalidades vinculares emergentes que no se terminan de consolidar.

En efecto, en el devenir de la escolaridad moderna las relaciones pedagógicas fueron institucionalizadas como jerárquicas, formales y unidireccionales; respecto de esta configuración se estarían produciendo desplazamientos irresueltos. Diversas investigaciones, provenientes del campo de la sociología de la educación y de la historia de la educación, han aludido al hecho de que la modernidad formateó o instituyó el vínculo pedagógico de un modo específico, diferenciándolo de las relaciones entre infantes/jóvenes y adulto/as que acontecían por fuera de la escuela.

Dubet (1996) plantea que las sociedades occidentales resolvieron la socialización de las nuevas generaciones mediante la estrategia de poner en juego un “programa institucional” que dio forma al funcionamiento de la escuela. Este programa -cuyo formato es recuperado por los Estados Nacionales de las organizaciones eclesíásticas- tenía una eficacia simbólica que le permitía transformar procesos de socialización en instancias de subjetivación, transformando normatividades sociales en rasgos identitarios. Esto implicaba, entre otros aspectos, la regulación de la modalidad vincular que se tejía entre docentes y estudiantes. Esta regulación se concretaba en la definición explícita e implícita de roles (conductas esperables para unos y otros) y un estatus jerárquicamente diferenciado a favor del docente, con la correlativa obligación de obedecer por parte del alumno. Todo ello atravesado por un tono predominantemente formal en el trato puesto en evidencia, como lo ha señalado perspicazmente Antelo (2001), en un particular uso del lenguaje que, a la hora de referirse a los estudiantes, priorizaba el apellido por sobre el nombre, el “usted” por sobre “vos”, el “señor” o “señorita”, etc. Indicadores lingüísticos que señalizaban un hecho asumido cabalmente por jóvenes y adultos/educadores: cuando se estaba en la escuela, los vínculos se definían en sus propios y distintivos términos.

Por otra parte, desde la historia de la educación, también se ha tipificado este fenómeno de codificación vincular. Narodowski (2005), siguiendo las reflexiones de Foucault, plantea que a la escuela es posible leerla como un sistema de lugares fijados en función de ficciones políticas y epistemológicas que les otorgan consistencia:

*Lugar* remite tanto al conjunto de supuestos que acompañan un modo posible de habitar un espacio, la escuela, como a la posición que a cada uno se le asigna en el entramado de las tecnologías de poder que los dispositivos escolares habilitan (...) Así, los lugares que en la escuela pueden ocuparse, efectos móviles de relaciones de poder, delimitan terrenos de posibilidad (...). La escuela como sistema de lugares supone entonces que maestros, alumnos y familias, están en gran medida sujetos a una realidad guionizada, o al menos delimitada, por unas líneas de poder que los trascienden (p. 144)

Retomando los aportes de estos autores, podemos decir que cuando hablamos de dimensión institucional de las RI estamos haciendo alusión a su carácter de vínculos organizacionalmente regulados, o bien a su carácter de lugares históricamente guionados. Estas perspectivas son particularmente útiles en tanto posibilitan inscribir las alusiones realizadas por docentes y estudiantes en cuanto a la “configuración” de la RI que los reúne en un devenir histórico. Un devenir caracterizado, como lo señalan Dubet y Martucheli (1996), por la crisis o pérdida de eficacia simbólica del programa institucional para formatear vínculos pedagógicos que “deben ser reconstruidos cotidianamente a partir de elementos que no son naturalmente acordados” (p. 60). O bien, siguiendo la teorización de Narodowski (2005), de una transformación en el paisaje escolar, en los lugares socialmente guionados que lo caracterizaban.

Vamos, ahora, a las palabras de las/os sujetos.

Con frecuencia se repiten en los testimonios de las y los jóvenes menciones a la jerarquía propia del vínculo pedagógico. Estas menciones parecen plantear, en principio, una cierta tensión respecto de la asimetría tradicional de la relación docente-alumnos. Decimos tensión porque lo que aparece es una perspectiva crítica de la misma que no se resuelve, necesariamente, en el reclamo de una horizontalización plena.

La crítica de la asimetría aparece en varios sentidos. En algunos casos por la jerarquía en sí misma, por ejemplo cuando señalan: “no me gusta que [los profesores] se distancien del alumno evidenciando su poder sobre nosotros” (15SMF)<sup>3</sup>. En otros, no tanto por la jerarquía en sí misma sino por los efectos de esta en términos de la inferiorización sentida por el/la estudiante: “[Los profesores] te miran de arriba y te hacen sentir menos” (27SMF). Y en otros casos la crítica se plantea por el modo en que se asume la jerarquía, en el sentido de que se la evalúa como un “abuso de autoridad” (13SMF).

Si bien estos señalamientos predominan, la crítica no parece ser total sino matizada. Aunque parecen, en general, ser reacios a la superioridad de sus docentes, algunos/as estudiantes entienden que el vínculo tampoco puede resolverse en términos de una simetría plena: “...algunos [profesores] se ponen como amigos y no saben llevar al curso, eso no puede ser, un profesor no es igual que nosotros” (5F).

Por otra parte, al igual que la jerarquía, la formalidad de la relación también aparece tensionada. Nos referimos a los códigos de trato que, tradicionalmente, funcionaban como norma a seguir para las relaciones docentes - alumnos. Esto implicaba que la interacción era entre roles institucionales con status diferenciados, antes que entre personas. En tensión con esto los y las estudiantes parecen reclamar, por un lado, mayor cercanía y personalización pero, al mismo tiempo, matizada por cierta distancia formal: “...podemos hablar de algunas cosas que nos pasan, pero hay un límite de confianza entre el/a profesor/a y la alumna...” (1IF). O bien: “[El profesor

3. El sistema de codificación refiere: número del sujeto, iniciales del nombre de la institución educativa y género.

debe] interesarse por nosotros, ser atento y cercano, aunque siempre respetando la distancia alumno-profesor" (13SMF).

Finalmente, un tercer eje de tensión expresado en las voces de las/os estudiantes se focaliza en la unidireccionalidad del vínculo. Se trata del cuestionamiento a un tipo de relación que se caracterizó, históricamente, por poner al docente en el lugar de un mando sin concesiones. Hoy en día esto pareciera estar mutando a relaciones que se rigen por un criterio de mayor reciprocidad: "Los profesores deben tener respeto, al igual que los alumnos hacia ellos." (6SMF); "... ellos [los profesores] mandan, pero los alumnos también somos autoridad en la escuela" (5IF).

A diferencia de lo desarrollado anteriormente, cuando las/os docentes refieren a los aspectos institucionales involucrados en las RI lo hacen, mayormente, en términos de déficit. En sus palabras la institución aparece, por un lado, como condicionante negativo de los vínculos debido a las formas que adquiere la organización escolar; por otro lado, aparece como problema debido a la relativa incapacidad institucional de regular, encauzar, contener, limitar las conductas estudiantiles.

Respecto del primer punto plantean que el tiempo compartido con sus estudiantes es fundamental pues constituye una condición de posibilidad de RI más profundas, producto de un conocimiento más personalizado. En sentido inverso, destacan que cuando tienen muchas horas dispersas en diversas instituciones y comparten escaso tiempo con algunos grupos, las RI se tornan complejas y difíciles:

Muchas veces me frustra saber que hay niños con los que no puedo generar una mayor relación por cuestiones de tiempo y burocracia escolar. Me frustra la falta de tiempo porque siempre me siento que corro a través de las distintas actividades escolares y esto no me permite conectar con todos ellos. (S20)

Asimismo, la variable cantidad de estudiantes por curso es identificada como un fuerte condicionante. En sus relatos caracterizan como más conflictivos los vínculos en cursos más numerosos, a diferencia de cursos más pequeños en donde el armado de vínculos personales y profundos pareciera ser más factible.

En cuanto a la institucionalidad como problema, unos de los ámbitos recurrentes donde se manifiesta este déficit es el aula. En efecto, el aula es con frecuencia escenario de situaciones conflictivas donde las y los docentes ven jaqueada la jerarquía propia de su estatus y la potestad de imponer pautas de conducta unidireccionalmente. En esta dinámica, la experiencia de sentirse "irrespetado" deviene en frustración y desconcierto:

...lo reté por tirar al suelo a una compañera y pegarle una patada. Amagó a golpearme. Me hizo sentirme irrespetada y tuve ganas de golpearlo, lo cual no hice (...). Me frustra no poder llegar a hacerles entender ciertos hábitos de comportamiento, porque no pueden aprender por no lograr que me obedezcan al pedir silencio o que no se golpeen entre ellos. (S16)

Ante la ausencia de normas instituidas y reconocidas por el estudiantado, gran parte del desafío pedagógico de las y los docentes parece pasar por construir in situ las reglas, normas, “códigos” o límites que han de regir sus interacciones. Hacerlo implica trascender la frustración, dejar de lado la dinámica de unidireccionalidad y entrar en procesos de negociación recíproca para poder enseñar:

Me siento bien porque hemos establecido entre nosotros ciertos códigos. En mis horas compartimos mucho: risas, cantos, bromas (pesadas y no), pero saben que siempre hay un límite que no pueden atravesar. Me muestro duro y después aflojo. Eso me funcionaba, al menos hasta hace algunos años. (S17)

Esta dificultad de establecer consensos institucionales básicos que sean respetados por los diferentes actores no se presenta sólo en el aula sino que se extiende a los vínculos con otras/os docentes y directivas/os. Si bien nuestro foco de análisis no está en los vínculos al interior del cuerpo docente, nos parece importante mencionarlo porque, desde la interpretación de las/os docentes los problemas en el aula se vinculan con desacuerdos más amplios que se dan entre colegas y directivas/os que dan cuenta de la crisis institucional de los marcos que regulaban las relaciones. En ese sentido, aparecen con frecuencia sensaciones de “falta de respaldo”, “desautorización”, entre otras:

Lo que más me frustra es la disparidad de criterios, a veces insalvable, con mis colegas; más que con los chicos y chicas. Muchas veces me siento sola institucionalmente y percibo injusticias a partir de criterios pedagógicos de las autoridades. (S22)

En mis años de docente he tenido varias decepciones por parte de los directivos y padres. Experiencias que no edifican ni ayudan a que la educación mejore (...). Durante una jornada acordamos y quedamos en que los alumnos sólo podían salir del aula cuando necesitaban ir al baño... Pasó un breve tiempo, y estando en una clase permití a dos alumnas ir al baño... Al rato ingresan y detrás de ella la directora con mala cara y malos gestos. Inmediatamente comienza a gritar desde la puerta delante de los niños asegurándome que había cometido una irresponsabilidad... Me sentí mal y desautorizada completamente. (S9)

También, con menor frecuencia, aparecen menciones al entramado político – institucional más amplio, particularmente el papel del Estado, haciendo énfasis en la ausencia de respaldo por parte del mismo y en el lugar de “soledad” en que queda la docencia:

Me frustra la desprotección del alumno/docente porque el sistema educativo provincial y nacional no acompaña, no se compromete. Muchos docentes son ‘Don Quijote’. (S5)

En síntesis, si se consideran las experiencias de ambos colectivos respecto de la dimensión institucional de sus vínculos, estaríamos ante posiciones disímiles frente a un escenario común marcado por la pérdida de eficacia simbólica de la institución escolar o, en palabras de Dubet (2006), crisis del programa institucional. En este

sentido, la primera cuestión a resaltar es que, tanto para docentes como estudiantes, esta crisis parece efectivamente acontecer y se manifiesta en el desdibujamiento de la regulación y la re-configuración de los lugares que guionaban sus interacciones. No obstante esto, es posible identificar diferencias significativas en el modo en que unos y otros tramitan y transitan este escenario.

En las/os docentes la sensación predominante parece ser frustración por las dificultades que una organización del trabajo escolar caracterizada por la fragmentación espacio-temporal y grupos con una ratio elevada de estudiantes, supone para tejer vínculos profundos. Por otra parte, también aparece una sensación de carencia o déficit institucional asociado a la escasa efectividad de las normas escolares para encauzar conductas. También hay que mencionar aquellos testimonios que nos hablan de que, ante este escenario de tendencial des-institucionalización, lo que queda como desafío es construir la normatividad in situ. Como lo ha señalado Dubet (2006), en un escenario poco regulado el trabajador debe construir, día a día, las condiciones o el orden que haga posible ejercer su oficio.

A diferencia de esto las/os estudiantes parecieran enfocar el problema desde otra perspectiva. Sus palabras también aluden a un escenario en transformación dónde las coordenadas que antaño definieron la configuración de las RI en términos de jerarquía, formalidad y unidireccionalidad, aparecen cuestionadas. No obstante esta crítica no se resuelve en total impugnación sino que se encuentra mediatizada y matizada por un “pero” que sugiere interesantes indicios para reinventar el vínculo. Ni jerarquía inferiorizante, ni horizontalidad que des-responsabilice al docente del lugar que debe ocupar; trato de confianza y afecto, pero con el cuidado propio del respeto; legitimidad para direccionar el vínculo sujeta a un pacto de reciprocidad.

### 3.2. Dimensión Pedagógica-Didáctica

Hasta aquí trabajamos aspectos que hacen a la configuración institucional de las RI, ahora nos centraremos en uno de los aspectos básicos que se pone en juego en ese vínculo: lo pedagógico-didáctico. Como se verá, las tensiones anteriormente descritas adquieren concreción en ciertos reclamos efectuados por las/os estudiantes respecto de la consideración de sus procesos de aprendizaje y algunas dificultades mencionadas por las/os docentes para desarrollar sus prácticas de enseñanza.

Del lado de los/as estudiantes, una de las primeras exigencias que surge con gran vehemencia es la necesidad de que sus docentes hagan todo el esfuerzo posible con sus clases para que ellos/as logren comprender. “Ellos [los profesores] tienen que explicar hasta que el alumno entienda” (21SMF), señalan. Correlativamente emerge la queja por los docentes que no consideran sus procesos de comprensión, ya que esto constituye para ellos/as un “deber ser” de la enseñanza: “...los profesores deberían dejar de poner excusas para explicar bien, para que nosotros entendamos, ¿no? Tienen que enseñar cómo se debe” (43IM).

Como se puede observar, desde la perspectiva de estos/as jóvenes, el criterio de valoración última de las explicaciones (de las prácticas de enseñanza, podríamos agregar) pasa por el impacto en sus procesos de comprensión: “Me gusta cuando [los profesores] saben por dónde va nuestra cabeza, y de ahí nos explican...” (9IF), señalan. En coherencia con este pedido de ponerlos en el centro de la explicación, también surge una demanda hacia los docentes de cierta empatía o comprensión por sus tiempos de aprendizaje y su situacionalidad vital/social: “[Los profesores] tiene que entender que estamos atravesados por conflictos” (12SMF). “Me gustaría que [los profesores] entiendan que a veces nos cuesta, que tardamos con la materia, y no nos quieran meter todo rápido” (3IF).

Asimismo -y en esta tónica de concebirse como referentes últimos de la enseñanza- surgieron voces que demandan contenidos curriculares que tengan algún tipo de sentido para ellos y ellas. Entendiendo sentido como utilidad concreta: “... tendrían que enseñarme algo que me vaya a servir que me sea útil” (3IF). O bien como relación de los contenidos con su cotidianidad: “Me gusta que relacionen su contenido con actividades de la vida, así es más fácil hacerse idea” (5LF).

Otro aspecto interesante mencionado por las/os estudiantes respecto del conocimiento, es la importancia y los efectos que tiene en ellos/as que el propio docente se encuentre apasionado con aquello que enseña, “Algunos profesores empapan el gusto por el contenido y dan ganas de estudiar” (10SMM). Lo que pareciera aludir a una dimensión oculta que se juega en la enseñanza, ligada a una transferencia que genera, en términos de Recalcati (2017), arrebató erótico.

Por su parte, del lado de los/as docentes podemos decir que significan y valoran los aspectos pedagógico-didácticos de forma diferente, como una suerte de dispositivo “técnico” desde el cual la relación intergeneracional se diseña y funciona en la medida en que el otro polo del vínculo responde a los aspectos esperados e ideados previamente al momento del encuentro. Sus expectativas parecieran estar ligadas, fundamentalmente, al cumplimiento de la tarea, la participación, el interés en la clase, los logros y aprendizajes alcanzados. Cuando esto no sucede, cuando esa secuencia lineal no se da, deviene la frustración

Con alumnos de 1º, 2º y 5º año consigo buenos resultados académicos, las clases se desarrollan sin conflictos, hay predisposición (...), alcanzo los propósitos planificados. (S1)

[Las clases] son frustrantes por no poder aplicar totalmente las secuencias didácticas que he ido planificando. (...) permanentemente se crea una tensión entre sus habituales conductas dispersivas y los ritmos de aprendizaje que deberían alcanzar...” (S 23)

Esta caracterización de la práctica en términos lineales, la valoración de la misma cuando se desarrolla “armónicamente” y la consiguiente frustración cuando emerge el conflicto, parece emparentarse con una concepción abstracta del estudiante que lo define en términos de una “deber ser”:

...Un alumno DEBERÍA ESTUDIAR, RESPONSABILIZARSE, SER ALUMNO [mayúsculas en el original] porque el objetivo de la escuela es informar, formar, educar, enseñar. (S21)

En este sentido tiende a establecerse una polarización entre los pocos estudiantes que se acercan a esta caracterización, y los muchos que se alejan de ella. La frustración o el desencuentro en la relación intergeneracional para la/os docentes, aparece cuando el otro polo del vínculo no cumplen bien su “función de alumna/o” en tanto no responden con motivación, interés, compromiso, estudio, dedicación a las propuestas pedagógicas presentadas.

...Los estudiantes solo piensan en terminar la clase, no tienen objetivos de vida y el aprendizaje les cuesta (...) se presenta en ellos un desinterés en sus perspectivas como alumnos (...). Todo lo copian desde internet, no se esmeran en pensar nada, quieren lo rápido y fácil. (S21)

De lo hasta aquí desarrollado respecto de esta dimensión, varias cuestiones nos parecen importantes de resaltar. En primer lugar el desencuentro básico que emerge entre estudiantes que reclaman unas prácticas de enseñanza centradas en ellos/as, sus necesidades cognitivas, tiempos de aprendizajes y situacionalidades vitales-sociales. Y unas prácticas de enseñanza, enunciadas por las/os docentes, pensadas en función de la aplicación de una lógica lineal que, en general, no parece plantearse el problema del “otro” o, al menos, no como un componente central de la misma. Una práctica pensada unidireccionalmente para un escenario áulico supuestamente armónico, pero que se encuentra permanentemente asediado por el conflicto. Respecto de este punto, y su relación con la tradición pedagógica moderna, plantea Narodowski (2016):

...la tradición pedagógica moderna aspiraba a montar un escenario ordenado y armónico por medio de la acción pedagógica de un docente que ejerce un método didáctico voluntario y racional; un mundo adulto que ordenaba el mundo infantil y adolescente. Hoy esta pretensión resulta, cuanto menos, nostálgicamente ambiciosa y melancólicamente omnipotente a la luz de sus pobres resultados históricos. Y su persistencia entre educadores y pedagogos no puede ser explicada de otra forma que por medio de una remisión neurótica como respuesta ineficaz a las constantes frustraciones que la realidad de las aulas les impone a las viejas ínfulas pedagógicas de llevar orden a todo. (p.202)

En espejo con este desencuentro, surge también la discordancia de concepciones respecto del sujeto destinatario de la enseñanza. A partir de las voces de los/as docentes es posible reconstruir una mirada de los jóvenes predominantemente esencialista y cristalizada. Una caracterización posicionada en la falta, en lo que “no” tienen, en lo que “no” son en tanto no cumplen con las características del alumna/o que se espera en las escuelas. En este sentido, se podría hipotetizar, tanto las voces que adjetivan de forma positiva como negativa a las y los estudiantes, dan cuenta de que las relaciones intergeneracionales están mediadas por representaciones que se

configuran desde la lógica de lo esperado en el modelo de la escuela moderna. Esto es que “sean alumna/os” en tanto que ordenada/os, respetuosa/os, que respondan consignas, lean, participen, muestren interés ante las propuestas pedagógicas. Es decir que se espera se ajusten a un canon escolar posfigurativo, y muestren actitudes de obediencia ante el adulto/a educador/a.

Esta perspectiva contrasta claramente con cómo se conciben a sí mismos los/as estudiantes: sujetos sociales cuyas necesidades y expectativas no se dejan encorsetar con facilidad en el “rol” del alumno esperado. Como lo ha señalado Dubet (2006) la pérdida de eficacia de la institucionalidad escolar también se verifica en el hecho de no poder dejar “por fuera” el componente social, ni subordinarlo a los rótulos institucionales. Lo social y lo personal tienden a imponerse respecto de la impersonalidad propia del rol. Por ello, atendiendo al crecimiento del canon cultural pre-figurativo, los jóvenes puján por tener injerencia en la definición de lo pedagógico concebido en términos menos unidireccionales, en tensión con las jerarquías establecidas y más sujeto a una lógica reciprocidad que contemple sus demandas como condición de posibilidad para hacer posible las prácticas de enseñanza.

### 3.3. Dimensión Personal-afectiva

Como lo venimos sugiriendo, además de lo estrictamente pedagógico, otro aspecto que cobra creciente relevancia en las RI, es lo personal-afectivo. En su configuración tradicional la escolaridad secundaria estructuró la relación pedagógica en términos de una distancia formal entre docentes y alumnas/os. En este contexto las modalidades de trato perdían de vista la singularidad biográfica e histórica de los sujetos, considerándolos en función de papeles universales o abstractos que los trascendían. En contraposición a esto, en este secundario masificado de las primeras décadas del siglo XXI, parece cobrar un lugar central la dimensión personal - afectiva en las RI; deseos, necesidades, situacionalidades vitales de docentes y estudiantes irrumpen reconfigurando la cotidianeidad escolar.

El mundo educativo está plagado de emociones. Las escuelas son espacios donde conviven muchas personas durante un tiempo prolongado y es imposible que esos vínculos se mantengan en un terreno desafectivizado. En este sentido el componente afectivo constituye una cualidad propia de los vínculos intra e intergeneracionales, una invariante antropológica de las relaciones humanas. Esta inevitabilidad de los afectos implicó que históricamente se instauraran modalidades de aplazamiento, regulación y producción de lo afectivo.

En las escuelas de hace un siglo atrás, por ejemplo, la regulación de la afectividad propia de la relación docente-estudiantes operaba en función de, por lo menos, dos estrategias. Por un lado la hegemonía de la pedagogía positivista de raigambre kantiana implicó que, en la definición del vínculo pedagógico, ocupara un lugar central la racionalidad como modo de domesticación de las pasiones. Pasiones que, según Dussel, constituían una amenaza velada no solo por su potencial peligro para la ra-

cionalidad u objetividad que debían primar, sino también en tanto se creía formaban parte de la influencia perniciosa de un colectivo docente mayormente feminizado, “cuya tendencia natural a la frivolidad, la debilidad y la excesiva ternura, traería aparejada una formación débil, tonta y salvaje” (Dussel, 2006, pp.146). Por otra parte la concepción del docente como burócrata estatal, implicaba la priorización de un ethos caracterizado por el apego frío a los procedimientos, la obediencia a la autoridad instituida, el respeto de la normatividad abstracta, etc. Como se sabe, para Weber un buen burócrata era aquel que actuaba “sine ira et studio”, sin amor ni parcialidad.

Esta domesticación de lo emocional vía racionalidad y burocratización ha cambiado en las últimas décadas. La afectividad cobró protagonismo y legitimidad en los vínculos escolares. Hoy, por ejemplo, es señal de ser buen profesor “querer a los alumnos”, y la idea de “amor al estudiante” parece conjugarse en sentido imperativo. Si hace unas décadas los mandatos sociales iban en torno a ser obedientes y disciplinados, hoy se nos pide liberar nuestros “yoes” y expresarnos para ser auténticamente “nosotros mismos”. En este sentido, tanto docentes como estudiantes no somos ajenos a estos mandatos de época: sentir, intimar, desinhibirse, acortar distancias y generar espacios de encuentro e intimidad (Abramovski, 2010).

En consonancia con este mandato de época las y los estudiantes entrevistados, en general, valoran cuando las relaciones con sus docentes incluyen la posibilidad de establecer un intercambio que exceda lo académico: “...me gusta que hablen [los profesores] de temas personales” (17SM). En este marco, les reconocen a algunos de sus docentes cierto saber de la experiencia vivida que los lleva a considerarlos referentes a quienes acudir por consejos: “Un profe re buena onda, nos aconsejaba un montón, si teníamos un problema le podíamos contar” (1IF).

Por otra parte para estos/as estudiantes también resulta muy importante que sus docentes sean alegres y “buena onda” en oposición a aquellos “malagestados”, puesto que consideran que el humor afecta las RI así como el clima áulico en que se desarrollan las prácticas pedagógicas. A partir de sus voces podemos decir que el sentido del humor del docente y la capacidad de imprimir alegría a la dinámica de las clases es un atributo que consideran fundamental para establecer un buen vínculo.

También, como sugerimos anteriormente, para las y los jóvenes resulta crucial la mirada que les devuelven los docentes respecto de ellos mismos y sus capacidades. En este sentido, que no depositen confianza o tengan un trato desvalorizador provoca sentimientos de incapacidad, inseguridad, inutilidad: “No me gusta que nos traten como si fuéramos tontos, nos hacen sentir incapaces e inseguros.” (2IF);

Finalmente, al igual que en las dimensiones precedentes, este reclamo por incorporar lo personal afectivo a las RI si bien resulta claramente mayoritario, no es unívoco ya que también hay estudiantes que manifiestan su deseo de que el vínculo se mantenga en el plano formal: “Para mí en la relación con los profesores hay que ser alumno y profesor, nada más. Que den la clase y no meterse tanto” (GDM).

En el caso de los/as docentes, en su mayoría tienden a señalar que las RI que establecen con sus estudiantes son movilizantes e intensas emocionalmente. Para algunas/os la dimensión afectiva del vínculo cobra un lugar central, en tanto se transforma en el leitmotiv del trabajo al punto de desplazar lo pedagógico-didáctico:

Lo que más disfruto es de los momentos compartidos a través de charlas, desayunos, de sus demostraciones de afecto (...). Un profesor debería escuchar y observar más, preocuparse por su ser "persona". (S14)

... siempre me he centrado más en la persona y no tanto en los contenidos. He tenido años en que me dediqué trimestres enteros más a "contener" que a dar contenidos... (S17)

Por otro lado, estableciendo un matiz con lo precedente, también encontramos núcleos de sentido que aluden a lo personal-afectivo no como un objetivo en sí mismo sino como un camino de ingreso posible al universo juvenil, un medio que posibilita abordar la tarea de enseñanza y aprendizaje:

...Mantener un clima cálido y tratar de conocerlos sin invadir su vida porque un buen clima los ayuda a cumplir con sus tareas y escucharlos ayuda a saber qué les pasa fuera de la escuela. (S4)

Como se puede observar, en el marco de las transformaciones institucionales, sociales y culturales a las que venimos haciendo referencia, lo personal-afectivo cobra una centralidad en la relación pedagógica. Centralidad que es destacada tanto por docentes como estudiantes. Al parecer unos y otros demandan, por diferentes motivos, que lo personal tenga su lugar en el vínculo. Las/os chicos porque encuentran un ámbito dónde compartir vivencias, problemas que los atraviesan y, por otro lado, un referente adulto/a ante quien compartirlas. Las/os docentes como un modo diferente de ejercer su papel a través de la contención afectiva; o como un modo de hacer posible, de generar las condiciones, para desarrollar sus prácticas de enseñanza. En cualquier caso, y a diferencia de lo que mencionábamos en la dimensión pedagógica – didáctica, aquí pareciese estructurarse un encuentro entre expectativas recíprocas.

Si bien esta preminencia de lo afectivo resulta mayoritaria en las perspectivas docentes y estudiantiles analizadas, como ya mencionamos también hay quienes, de un lado u otro, reivindican RI despersonalizadas. Estas posturas las hemos encontrado de manera predominante en las escuelas dónde asisten estudiantes de clase media-alta y con perfil más academicista (como es el caso de la escuela dependiente de la universidad). Si bien no podemos asegurarlo, quizá la centralidad de lo afectivo también está influenciada por el factor socio-económico, en el sentido de que los discursos que demandan u otorgan afecto o contención predominan en escuelas atravesadas por desigualdades socio-educativa.

Para cerrar este apartado nos gustaría detenernos sobre dos aspectos de los vínculos entre enseñanza y contención o cuidado que nos parecen críticas. Un pri-

mer aspecto que llama la atención en el discurso de los/as docentes es cómo estas prácticas aparecen dicotomizadas: contención versus contenido; o bien, contención como medio para posibilitar la enseñanza. En ese sentido resulta interesante preguntarse ¿Es el único modo de pensar la (des)articulación de estas prácticas? Respecto de este punto plantea Antelo (2005)

Enseñanza y asistencia no solo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente (...) No es aislando la enseñanza de la asistencia como podremos abrir un camino. Nuestra fuerza podría utilizarse para mostrar el valor que termina por tener en la cultura el cuidado del otro, a través de la enseñanza sistematizada de conocimientos. (p. 36)

Otra cuestión a tener en cuenta son los lugares que ocupan docentes y estudiantes en tanto “sujetos” y “objetos” de cuidado. Sobre todo teniendo en cuenta las relaciones que se establecen entre cuidado y caridad, entre contención y pobreza. Atendiendo esta tensión señala y se interroga Dussel (2006):

A veces, el cuidado se instala como el lugar de una desigualdad irremediable: cuidar a los pobres, a los desvalidos, a los enfermos, es una acción que puede condenar a los otros a permanecer eternamente en esa situación que se juzga inferior ¿Puede haber cuidado sin dignidad del que cuidamos? ¿Qué lugar le damos al otro en la acción de cuidado? ¿Puede haber formas de cuidado más igualitarias, más democráticas y más productivas en términos del conocimiento? (pp. 148)

#### 4. CONCLUSIONES

Pues que las fronteras que separan a las generaciones no están ni pueden estar claramente definidas, que no pueden dejar de ser ambiguas y que no pueden pasarse por alto y, aún menos, ignorarse. Es necesario dibujarlas y respetarlas, argumentarlas y probar su legitimidad (Bauman, 2007, p. 112)

En este trabajo hemos tratado de dar cuenta de los interrogantes centrales que han orientado nuestra práctica investigativa y algunos avances de la misma. Esta aproximación exploratoria al problema nos permite desarrollar algunas afirmaciones, a la vez que mantener abiertos varios interrogantes.

Partimos de considerar dos hipótesis teóricas e históricas apoyados en los aportes de Mead (1971) y Elías (1997). Nos referiremos a la idea de que estaríamos en una cultura prefigurativa donde las experiencias adultas carecerían de valor y legitimidad para las nuevas generaciones; y la tesis acerca de la progresiva horizontalización de las relaciones de poder intergeneracional. Si bien adscribimos, en términos generales, a estas hipótesis, la información producida a lo largo de la investigación nos obliga a matizarlas o al menos considerarlas como un proceso no exento de contradicciones.

Parece evidente que las RI en las instituciones educativas analizadas se encuentran atravesando un proceso de transformación respecto de sus modalidades tradi-

cionalmente instituidas. La jerarquía, unidireccionalidad, y formalidad que resultaban características del vínculo docente-estudiante estarían mutando hacia formas menos jerárquicas y más horizontalizadas; menos unidireccionales y más recíprocas; y, a la vez, menos formales y más personalizadas. Mutaciones, éstas, que afectan tanto la dimensión pedagógico-didáctica tensionada entre la unidireccionalidad docente y el reclamo de empatía por parte de los/as estudiantes; como también a una dimensión personal-afectiva que ocupa un lugar cada vez más relevante en los vínculos escolares.

Existen conflictos inherentes a este tránsito. En primer lugar en las escuelas conviven prácticas contradictorias que abrevan en viejas lógicas que no terminan de morir y en nuevas que no terminan de consolidarse. En segundo lugar emerge como un problema a considerar las representaciones desde donde los/as actores conciben las RI, parafraseando a Margulis (2009) podemos decir que los instrumentos con que los/as adultos/as educadores aprecian, perciben y conocen el mundo escolar parecieran, en ocasiones, un tanto desfasados respecto de los recientes cambios sociohistóricos, institucionales y vinculares. Mientras que los/as estudiantes, al estar creciendo en este tiempo histórico, parecieran configurar una percepción más atenta al presente y sus vacilaciones.

En el vaivén entre lo instituido perimido y lo instituyente en proceso de nacimiento, los/as sujetos van ensayando de manera singular, en situación, diversos modos de ser docentes y estudiantes. A partir de la reconstrucción de los sentidos que los/as protagonistas de las RI le atribuyen a la experiencia pudimos aproximarnos a cómo éstos lidian con las tensiones inherentes al cambio epocal. Proceso que, en los escenarios educativos indagados, evidencia escasa problematización institucional y tiende a darse de manera solitaria, por lo que queda librado a las posibilidades de cada institución educativa y a las capacidades o creatividad de cada quien, el tramitar los duelos por los viejos instituidos o alojar la novedad de los nuevos (des) encuentros intergeneracionales.

Retomando el epígrafe de Bauman es necesario construir discursos pedagógicos que contribuyan a repensar el sentido y la legitimidad de las RI, sus fronteras y las responsabilidades que les competen a los/as sujetos del vínculo pedagógico. Esperamos que este primer acercamiento exploratorio a la temática, y las puertas de indagación que abre, aporte en algo a esta tarea.

En este sentido, en el próximo año, queda por indagar estos procesos de cambio en escenarios educativos específicos y diferenciados. Teniendo en cuenta las características socioeducativas de la escolaridad secundaria en Argentina, afectada por fuertes procesos de pauperización y aumento de las desigualdades sociales, nos parece relevante profundizar en las características que asumen las RI en estos contextos, donde las desigualdades inherentes a los vínculos pedagógicos se entrecruzan y complejizan con las desigualdades de clase.

## REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras del querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Argentina: Paidós.
- Antelo, E. (2001). "La pedagogía y la época". En S. Serra (Comp.) *La pedagogía y los imperativos de la época. Autoridad, violencia, tradición, alteridad* (5-12). Argentina: Novaeduc.
- Antelo, E. (2005). La falsa antinomia entre enseñanza y cuidado. *El monitor de la Educación*. N°4 (5ta. Época). Pág. 36-39. Argentina: Ministerio de Educación.
- Bauman, Z. (2007). "Entre nosotros, las generaciones". En Larrosa, J. (Ed.) *Entre nosotros, la convivencia entre las generaciones* (101-127). España: FundacióViure i Conviure - Caixa Catalunya.
- Benjamín, W. (1998). "Experiencia y Pobreza". En Benjamín, W. *Iluminaciones* (167-173). España: Taurus.
- Dubet, F (2006). *El declive de las instituciones*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F.; Martucheli, D. (1996). *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. Argentina: Losada.
- Dussel, I. (2006). "Amor y pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo". En Frigerio, G. (Coord.) *Educación, figuras y efectos del amor* (145-158). Argentina: Del Estante Editorial.
- Elías, N. (1997). "La civilización de los padres". En Elías, N. *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 409-450). Colombia: Norma.
- Margulis, M (2009). *Sociología de la Cultura. Conceptos y problemas*. Argentina: Biblos.
- Mead, M. (1971). *Cultura y compromiso. Estudios acerca de la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.
- Narodowski, M (1994). *Infancia y Poder*. Argentina: Aiqué.
- Narodowski, M (2006). *Hacia un mundo sin adultos*. Argentina: Debate.
- Narodowski, M.; Brailovsky, D. (1994). La cuestión del fin de la razón de Estado en la historia de la escolarización. *Cuadernos de Historia da Educacao*. Volumen 4, 143-154.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de la clase, por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Rosales, G.; Martín, M.; Gómez, N. (2018). Relaciones Intergeneracionales en Escuelas Secundarias de la Ciudad de San Luis: Sentidos construidos por las/os jóvenes respecto de los vínculos con sus adultos educadores. VI Reunión Nacional de Investigadorxs de Argentina. Publicado en Actas GT4. ISSN 1851-4871. Disponible en <https://bit.ly/2QEjqwr>
- Rosales, G.; Martín, M.; Gómez, N. (2019). Relaciones Intergeneracionales y Escuelas Secundarias de Sectores Populares: Sentidos construidos por los/as adultos educadores. *Kimun. Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*. Año 5, n° 8, 7-28. Disponible en <https://bit.ly/2XCdqG4>