



## **APROXIMACIÓN A UNA CARACTERIZACIÓN DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA: UN CASO PARTICULAR**

**Mónica Beatriz Vargas\***

### ***Resumen***

Esta comunicación es parte del Informe Final presentado como culminación del trabajo de investigación desarrollado durante el período de adscripción 2000 – 2004, en la Cátedra Didáctica II – Plan de Estudios 2000 – del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

Lo que se ofrece a consideración del lector es una breve descripción del trayecto recorrido, la problemática, las cuestiones que guiaron la tarea y la discusión de los resultados arribados luego del análisis de la información recogida en terreno.

La realización de este trabajo ha sido posible gracias a la colaboración de la Profesora María Cristina Alonso, a cargo de la cátedra Didáctica II, a quien agradezco su dedicación y el apoyo brindado durante este recorrido.

### **Introducción**

Este trabajo, forma parte de las actividades llevadas a cabo durante el período de adscripción en la Cátedra Didáctica II de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Humanidades de la UNNE.

La problemática a indagar se centró en las representaciones que tiene el alumno respecto del enseñante y el enseñante respecto del alumno en la relación pedagógica.

Para el abordaje de esta problemática ahondamos en la vida diaria de la relación pedagógica, en una situación particular.

La pregunta que guió las acciones fue: ¿cuáles son las representaciones, expectativas y presupuestos que los alumnos tienen con respecto al docente y los docentes con respecto al alumno en la relación pedagógica?

---

\* Profesora en Ciencias de la Educación. Auxiliar Docente de la Cátedra Didáctica II de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la U.N.N.E.



El objetivo propuesto fue:

- Analizar las representaciones psico – sociológicas recíprocas subyacentes del alumno en el enseñante y del enseñante en el alumno, para que nos aproxime a una caracterización de la relación pedagógica.

El enfoque teórico se estructuró a partir de una mirada psicosocial. Desde allí entendemos por relación pedagógica al conjunto de relaciones que se originan entre el docente y sus alumnos, en un marco institucional particular y en un momento social, histórico y cultural determinado, con objetivos educacionales.<sup>88</sup> Este conjunto de relaciones está marcada por representaciones que se dan en el alumno con respecto al enseñante y en el enseñante con respecto al alumno, entendiendo por representación la manera de aprehensión de un objeto social por un individuo, el modo de organizar los elementos del objeto aprehendido y la significación cultural de dicha representación.<sup>89</sup>

Tanto los alumnos como los padres tienen imágenes de lo que debe ser la relación pedagógica, dichas figuraciones se relacionan con los valores de un determinado medio social y de las vivencias del pasado escolar de cada uno. Para definir esas imágenes, que también están presentes en los docentes, la psicología social utiliza el término representación.

Por ello, un abordaje psicosocial implica la posibilidad de descubrir las representaciones, expectativas y percepciones que tienen cada uno de los integrantes de la pareja educativa, respecto del otro.

Dichas representaciones, expectativas y percepciones tienen una incidencia significativa en la relación pedagógica en tanto la atraviesa y la configura así como inciden en las prácticas docentes<sup>90</sup>; prácticas que encierran una relación cargada de simbolismos en la cual las representaciones juegan un papel preponderante en su configuración.

---

<sup>88</sup> Postic, M. (2000) *La relación educativa*. 2° ed. act. Madrid. Narcea. (pp. 15).

<sup>89</sup> Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. En: Lares Gutiérrez, M. E. En: *El modelo de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. [www.geocities.com/Paris/Rue/8759/mosco2.html](http://www.geocities.com/Paris/Rue/8759/mosco2.html)

<sup>90</sup> Utilizando el término con el enfoque que aporta Elena Achilli : la práctica docente entendida como “un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas”. En: Achilli, E. L. (2000) *Investigación y formación docente*. Rosario. Laborde. (pp. 23).



## **Materiales y Métodos**

Como se expresara, el enfoque metodológico elegido ha sido esencialmente cualitativo, investigación exploratoria a partir de un caso en profundidad, el que da el sustento empírico que permite la formulación de hipótesis y el descubrimiento de aspectos del problema a investigar. El trabajo de campo se focalizó en la descripción de las representaciones, expectativas y presupuestos que los alumnos tienen respecto del docente y de los docentes respecto del alumno en la relación pedagógica. La descripción analítica derivada permitió la comprensión más profunda del problema.

Las descripciones que se relatan son resultado del trabajo intensivo llevado a cabo en una escuela de EGB 1 y 2, del Gran Resistencia a la que asisten aproximadamente 600 alumnos en dos turnos: mañana y tarde. La población escolar proviene de estratos medio – bajo y bajo<sup>91</sup>. El caso elegido fue un curso de 6° año, del turno tarde, con 25 alumnos.

Las técnicas utilizadas fueron la observación participante, la entrevista en profundidad, técnica gráfica proyectiva y la realización de un dispositivo de investigación – intervención.

La observación se ejecutó en dos momentos: observación de impregnación y observación sistemática.

Las entrevistas en profundidad juntamente con la técnica gráfica proyectiva, se realizaron a los docentes que tienen a su cargo dicho curso, a los directivos y a los alumnos del curso.

Se entrevistó a 5 docentes, directora, vicedirectora y 10 alumnos (cinco varones y cinco mujeres). Aclaro que se había proyectado realizar entrevistas nexas a los alumnos, además de hacerlo con grupos de niñas y de niños, pero por la cantidad de varones del curso (cinco) se desestimó dicha herramienta.

El dispositivo de intervención – investigación se concretó bajo la forma de un Taller de Reflexión. Se realizaron dos encuentros semanales de dos horas reloj cada uno, durante cinco semanas, sumando un total de veinte horas reloj.

## **Discusión de resultados**

Tres fueron las categorías temáticas que dan cuenta de la *representación del alumno con respecto al docente*:

---

<sup>91</sup> El indicador tomado fue extraído del propio discurso de los informantes claves de la institución tomada como caso al igual que su significatividad.



**El sentido de justicia.** Este sentido de justicia se manifiesta en dos direcciones: por un lado, se toma a la justicia como reglas preestablecidas unilateralmente por los mayores, consideradas sacras, a las que hay que respetar. Ellos confían en la distribución que los mayores harán de esa justicia. El adulto es el representante de la justicia. Para el alumno, es el docente el que tiene que impartir justicia. Es el que encarna la justicia en esa relación. La representación que los alumnos tienen de los docentes está atravesada por esta idea de justicia a la que ven también como un producto de respeto mutuo y de reciprocidad y a la carencia de ello como injusticia. *“Que esté más con nosotros porque hay veces que está más con los de séptimo, bah, todavía nosotros seguimos sintiendo que las maestras están más tiempo con los de séptimo que con nosotros, que les dejan hora libre, nosotros cuando pasamos por ahí para ir al baño, vemos que están con la maestra de Lengua, con la que tuvimos hoy”, (B6 F)*

Siguiendo la línea de la unilateralidad, el sentido de justicia que subyace en la representación del alumno con respecto al docente se relaciona con el Superyo internalizado a partir de la Madre arcaica. Cuando expresa que la escuela es como la familia y la maestra como la madre. En suma, reproduce la estructura familiar en el contexto escolar y en la relación pedagógica. La justicia de esta manera se asienta en la culpabilidad.<sup>92</sup>

*“...y porque la maestra es como la mamá, como la segunda mamá...” (B1 V)*

Por otro lado la transversalidad del género en el “sentido de justicia” está presente tanto en las niñas como en los varones. La representación que ellos tienen de los docentes es, en ambos casos, una falta de justicia a causa del género. En ambos casos perciben al género como un condicionante en este sentido.

*“También Rodrigo sigue molestando y a él no le dice nada, a nosotras sí...” (B4 F)*

En esta tensión justicia – injusticia el alumno demanda en la representación que tiene de su compañero en la relación pedagógica que sea buena (en oposición a mala) en cuanto a la justicia y no en relación al saber

**La violencia simbólica y física.** La violencia tanto simbólica, física o psicológica que perciben los alumnos por parte del docente, se estructura en un marco institucional que presenta normas y controles dentro de los cuales los docentes tienen que cumplimentar la tarea. Esa tarea se lleva a cabo bajo un mecanismo de control foucaultiano, entendiéndolo como tal al control que se manifiesta reticularmente, que está inserto en la organización escolar en la cual los actores

---

<sup>92</sup> Mendel sostiene que la sumisión a la autoridad se estructura a partir de esquemas heredados de las relaciones familiares de la primera infancia que genera culpabilidad en el niño, el que siente temor a la pérdida del amor de los padres, temor al abandono.



institucionales pueden, en cualquier momento sufrir o ejercitar ese poder. La representación que tienen del docente está fuertemente atravesada por la violencia que percibe y se ejerce sobre él. Esa violencia se expresa no sólo en los dichos de los alumnos, sino también en las observaciones realizadas.

*“...o sino cuando le vamos a preguntar algo nos empuja, nos dice: “váyanse al salón”, grita mucho, nos grita”. (B4 F)*

**La tensión entre percepciones estereotipadas y percepciones recreadas.** Los conocimientos previos que pueda tener el alumno acerca del docente con el que trabajará están influidos por lo que le cuentan sus compañeros que conocen al docente de años anteriores. Esos compañeros le transmiten las características del docente. Pero, esas imágenes son puestas a prueba por los alumnos según su propia experiencia. Vale decir que no son percepciones fijas, estáticas, sino que pueden cambiar según lo que vivencien en su propia relación pedagógica con ese docente.

*“Sí, más o menos, a mí me habían contado que la señorita de séptimo era mala. Así, pero resultó una buena persona.” (B1 F)*

El alumno estructura su representación con respecto al docente de acuerdo con las experiencias que tiene en cada relación. A pesar de tener un juicio previo, ello no significa que sea definitivo, es capaz de cambiarlo si las vivencias se lo indican.

Las tres categorías temáticas descritas están íntimamente relacionadas al momento de describir la representación que tiene el alumno con respecto al docente en la relación pedagógica. A partir de la representación del sentido de justicia que tiene, solicita implícitamente que se deje de ejercer la violencia, que en su representación percibe que el docente ejerce sobre él. Por otra parte, la imagen que se forma del docente puede ser cambiada experiencialmente, no es una representación fija y definitiva.

Tres fueron las categorías temáticas que dan cuenta de la **representación del docente con respecto al alumno:**

**El sentido de justicia.** Así como en la representación que el alumno tiene del docente, confía en la distribución que el docente realiza de la justicia, en el caso de los docentes la tensión justicia – injusticia pasa por dos ejes. Por un lado existe una centración de los mandatos prescriptos, y en el análisis de lo que ellos entienden de esos mandatos. La norma se relaciona con el poder que emana de la institución y que hay que cumplir y transmitir a los alumnos. La justicia pasa por acatar las normas preestablecidas, la percepción que tiene del alumno con relación a los mandatos y la norma es que este tiene que cumplirlas, aún si no está de acuerdo con ellas, y su accionar está en relación con esa representación.



*“...y también tenemos la parte de los directivos, ellos también de vez en cuando pasan por los pasillos, no quieren que los chicos salgan mucho afuera, que anden paseando por ahí o que se vayan al baño, o sea tenemos control nuestro y control de la autoridad.” (A2)*

*“...los que vienen acá de chiquitos ya saben, de memoria saben cosas que se pueden hacer y cosas que no se pueden hacer en la escuela y eso tiene mucho que ver acá en la convivencia entre nosotros” . (A2)*

Por otro lado, desde un sentido mendeliano, el sentido de justicia se estructura a través de la norma que se relaciona con el Padre inconsciente, se concibe como un mediatizador del poder disciplinar del docente y no como un mediatizador social, de construcción. Es decir la internalización de las imágenes parentales propicia una personalidad psicofamiliar, no permitiéndose ellos y no permitiéndole a los alumnos apropiarse de sus actos. La percepción que tiene el docente con respecto al alumno pasa por el control sistemático de las actividades de estos. Así como se da el poder sobre el alumno, en realidad se reproducirían las mismas relaciones del docente con el alumno con respecto a la culpabilidad en la relación del docente con la norma.

*“Y, el control con los chicos yo estoy encima de ellos, me cansa y a veces no sé si dicen que soy una señorita muy pesada, pero si no te pasan por encima, le das un poquito de confianza y...y más ese grupito de los varones y con los nuevos, tengo que estar, porque sino no hacen nada, “cállense”, “hagan esto”, “vengan acá” y las nenas son charlatanas”. (A1)*

En esta tensión justicia – injusticia el docente demanda en la representación que tiene del alumno, que sea obediente, que acate las normas, que sea disciplinado (en oposición a desobediente, a indisciplinado) en cuanto a lo que considera justo, que tiene que ver con conductas observables de obediencia. Este sentido de justicia que el docente demanda en la representación que tiene del alumno es la contracara de la percepción que tiene el alumno con respecto a la violencia simbólica, psicológica y física que siente se ejerce sobre él.

**Búsqueda del alumno ideal.** En este caso el docente estructura su representación con respecto al alumno a partir de concepciones idealizadas que tiene de lo que significa para él, “ser un alumno”. En esta idealización el docente dispone de una reacción de proyección hacia el alumno. A través de él vehiculiza estados reprimidos de su propio inconsciente<sup>93</sup>. Proyecta en su compañero de la relación pedagógica la representación ideal que posee del alumno y esa proyección se estructura a través de la significación simbólica que le da a los objetos, al orden,

---

<sup>93</sup> De Mause, L. (1982) *Historia de la Infancia*, Alianza, Madrid, (pps. 23 – 25).



a la disciplina, al espacio y en segundo lugar al saber. Las técnicas proyectivas realizadas en la situación de entrevista y en la dinámica del dispositivo de intervención – investigación, dan cuenta de la representación ideal que tiene el docente del alumno y de la relación pedagógica. Su discurso expresa asimismo tal idealización:

*“Una relación ideal sería que los chicos vengan, estén todos bien sentaditos, que cuando uno le dice hace la tarea, al otro día todos traigan su tarea hecha, que vengan bien uniformados, que es otro tema que a veces luchamos que traen remeras de distintos colores y a veces remeritas cortas, shortitos cortos y hay que llamarles la atención, bueno que todos vengan con su uniforme, que los chicos se sienten bien, que si uno dice silencio, haya un silencio ahh, o sea eso sería lo ideal para una maestra y bueno, no es así...” (A2)*

Los objetos, el orden, la disciplina, el espacio y el saber actúan como símbolos de la representación que tiene el docente respecto al alumno. La falta de alguno de ellos se transforma en obstáculos, en déficit a corregir. Por ello, la necesidad de normar, controlar, vigilar, castigar al alumno que no cumple las expectativas de esta representación. El docente en realidad se relaciona con un alumno singular, pero esa singularidad no es percibida o se podría decir que se ve obstaculizada por la representación del alumno ideal.

**La tensión entre percepciones estereotipadas y percepciones recreadas.** En contraposición a los alumnos, en el docente influyen los comentarios que otros docentes de la institución emiten acerca de los alumnos con los que participará de la relación pedagógica. Las características de éstos son transmitidas por colegas que fueron sus docentes años anteriores y, a diferencia de los alumnos, esta percepción no cambia con la experiencia propia. En cierto modo los presupuestos con los que comienza el docente la relación pedagógica se ve fortalecida con la vivencia.

*“...todo, todo nos pasamos, siempre nos estamos comunicando, cómo anda con vos, cómo anda conmigo, siempre”. (A1)*

Asimismo el docente estructura dicha percepción respecto del alumno en función de otros aspectos, como ser la influencia de la familia en el alumno, de la edad, del género, del grupo y turno al que pertenece cada alumno. Estas percepciones se afianzan con el devenir de la relación y son los marcos referenciales estereotipados con los que se inicia la relación pedagógica por parte del docente.

Se observa en los docentes una estereotipia transversalizada en el sentido del origen familiar de los alumnos, de la significatividad de la edad con respecto al curso en que se encuentra cada alumno, la diferenciación que realizan según el género y según el grupo y el turno al que pertenece.



Otro aspecto encontrado en la estructuración de la percepción del docente respecto del alumno es la profesión de los padres o el tipo de familia de la que proviene ese alumno. Según explica Bourdieu, esta formación de estereotipos se presenta como *“una máquina que al recibir productos socialmente clasificados, proporciona productos escolarmente clasificados...”*<sup>94</sup>

El docente estructura la representación que tiene del alumno a partir de percepciones previas que no cambian con la experiencia y las vivencias. Por el contrario, se afianzan y se cristalizan y es a partir de esas cristalizaciones que el docente inicia su relación pedagógica. Aspectos tales como comentarios de colegas, origen familiar, ocupación de los padres, pertenencia a un determinado género, grupo étnico, turno o curso, son los estructurantes de la representación del docente con respecto a su compañero en la relación pedagógica. La diferencia con los alumnos radica en que las mismas no cambian a partir de la multiplicidad de situaciones que se le presentan en tanto estas no son tomadas como situaciones experienciales a ser reflexionadas.

#### **Aproximación a una caracterización de la relación pedagógica desde la mirada de los actores.**

La relación pedagógica está atravesada por la autoridad mendeliana. El docente representa la autoridad paterna internalizada en la relación pedagógica, pero ese docente es a su vez partícipe de una triada director, docente, autoridad. El director o vicedirector representa la imagen paterna internalizada y produce una manipulación autoritaria que delega en el docente y que se manifiesta en la relación pedagógica. A su vez, los directivos no permiten que los docentes se apropien de sus actos, esta relación se reproduce en la relación pedagógica. En ella el docente no permite al alumno ese movimiento de apropiación de sus actos: a través de la vigilancia constante y de la directividad ejercida sobre ellos, y que los alumnos la sienten como una violencia hacia ellos.

La resistencia de los alumnos a realizar la tarea impuesta actúa como una respuesta hacia el autoritarismo de los docentes, hacia el control permanente que sienten sobre ellos y hacia la escasa posibilidad de ser escuchados. La voz de los alumnos es acallada por la autoridad (representada por el docente).

Se configura de ese modo una relación pedagógica que aparece como una relación patológica. Se manifiesta como una proporcionalidad directa: a más autoritarismo y violencia por parte del docente, más resistencia e indisciplina por parte del alumno.

La comunicación en esta relación se muestra interferida debido a que el discurso docente solicita orden, disciplina, acatamiento a la norma impuesta, aceptación de la transmisión del

---

<sup>94</sup> Bourdieu – Saint Martín (1975) *Las categorías del juicio profesoral*, en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Núm. 3 París, en *Propuesta Educativa* Nº 19 Buenos Aires 1998. (pp.19)





saber que se considera necesario y por su parte el alumno solicita afecto, atención, justicia, que su voz sea escuchada.

El adulto (docente) asume frente al niño (alumno) una postura de proyección y de inversión (de Mause – 1991). A través de él proyecta los contenidos de su inconsciente y simultáneamente lo utiliza como sustituto de una figura de su infancia. El cuento y la dramatización, algunas de las técnicas proyectivas elegidas por los docentes en situación de la entrevista y del dispositivo de intervención – investigación, expresan esta postura asumida por algunos adultos.

Es decir que el docente considera sus propias necesidades en relación a las decisiones que toma. Es participe de una relación pedagógica, pero la única voz que se escucha es la de él mismo. El alumno se encuentra absolutamente silenciado y pasivo frente a las decisiones de su compañero pedagógico. La estrategia que utiliza para hacer escuchar su voz es la desobediencia, la indisciplina y la violencia.

## **Conclusión**

Las representaciones en la relación pedagógica están fuertemente atravesadas por la noción de poder, autoridad, disciplina, ordenamiento del espacio, significación de los objetos y relevancia del conocimiento por parte de uno de los integrantes de esa relación: el docente. Las representaciones del otro componente de la relación pedagógica discurren por caminos diferentes: lo afectivo, la comprensión, la justicia, la no – violencia que sienten se ejerce sobre ellos, la buena enseñanza entendida como explicar de manera que puedan entender, paciencia para que ellos logren su proceso de aprendizaje.

Es decir que esta relación está sustentada en un malentendido pedagógico, se convierte en una discordancia entre lo que propone el docente y lo que solicita el alumno.

La resultante de esta relación es indisciplina, desorden, desinterés y hostilidad hacia su par pedagógico y hacia sus compañeros.



## BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E. L. (2000) *Investigación y formación docente*. Rosario. Laborde.
- BOURDIEU, P. PASSERON, J. C. (1998) *La reproducción*. 3° ed. México. Fontamara.
- SAINT MARTÍN (1975) “Las categorías del juicio profesoral”, en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Núm. 3 París, en *Propuesta Educativa* N° 19 Buenos Aires 1998.
- BUTTI, F. (2000) “Las condiciones del éxito y del fracaso escolar. Un estudio de representaciones sociales y prácticas pedagógicas” en *Revista Nordeste 2° Época*. Resistencia, N° 15.
- DE MAUSE, L. (1991) *Historia de la Infancia*, 1° reimp, Madrid, Alianza Universidad
- EMILIANI, F. CARUGATI, F. (1991) *El mundo social de los niños*. México. Grijalbo.
- FERNÁNDEZ, L. (1994); *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*; Buenos Aires. Paidós.
- FERRY, G. (1970) “La no – directividad contestada” En JUIF, P. LEGRAND, L. (comp.) *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Madrid. Narcea.
- GARAY, L. – GEZMET, S. (2000) *Violencia en las escuelas, fracaso educativo*, Córdoba, Programa de Análisis Institucional de la Educación – Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba.
- LARROSA, J. (s / f); *Genealogía del poder*. Madrid. La Piqueta.
- LOBROT, M. (1974) *Pedagogía Institucional. La Escuela Hacia la Autogestión*. s / l. Humanitas.
- MENDEL, G. (1996) *Psicosocioanálisis y educación*. Serie Los documentos. Bs. As., Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras (UBA)
- MOSCOVICI, S. (1979) “El psicoanálisis, su imagen y su público”. en: LARES GUTIÉRREZ, M. E. en: *El modelo de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. [www.geocities.com/Paris/Rue/8759/mosco2.html](http://www.geocities.com/Paris/Rue/8759/mosco2.html)
- POSTIC, M. (2000) *La relación educativa*. 2° ed. Madrid. Narcea.
- SOUTO, M. (2002); *Un Dispositivo de Investigación – Formación*. DIAMCLE; Universidad de Buenos Aires. Trabajo no publicado.
- STAKE, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1984) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós.
- TRILLA, J. (1985); *Ensayos sobre La Escuela. El espacio social y material en la escuela*; Barcelona. Laertes.
- VALLES, M. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid. Síntesis.
- VASILACHIS de Gialdino, I., (1993) *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico metodológicos*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- WITTRICK, M. (1990) *La investigación de la enseñanza III*. Barcelona. Paidós.