

La importancia del vínculo entre docentes y estudiantes en la configuración de sus experiencias escolares en la escuela secundaria



The importance of the bond between teachers and students in shaping their school experiences in secondary school

 **Patricia Malena Delgado** [1]

Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades, Argentina
patridelgadow@gmail.com

 **Cinthia Denise Amud** [2]

Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades, Argentina
deniamud@gmail.com

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación

vol. 16, núm. 23, e162309 2025

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

ISSN-E: 1853-1393

Periodicidad: Semestral

revistaie@hum.unne.edu.ar

Recepción: 12 julio 2024

Aprobación: 09 junio 2025

DOI: <https://doi.org/10.30972/riie.16238353>

Resumen: En este artículo examinamos la importancia del vínculo entre docentes y estudiantes en la configuración de sus experiencias escolares. Para ello nos basamos en datos que proceden, por un lado, de una investigación que exploró la mirada de los estudiantes acerca de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela secundaria y su relación con los sentidos que asume para ellos la experiencia escolar. Por otro lado, comparamos esos hallazgos con resultados de un estudio en el que exploramos la perspectiva docente acerca de su experiencia de trabajo, mediante el desarrollo de talleres con profesores de escuelas secundarias. En el entrecruzamiento de estas perspectivas, se destaca la importancia asignada a la personalización de los vínculos entre profesores y estudiantes en la configuración de sus experiencias escolares. La construcción de una relación personal de conocimiento, confianza y respeto mutuo, se presenta como base y condición necesaria para motivar y contribuir al involucramiento en las tareas escolares, y para construir legitimidad de la autoridad docente. En el artículo reflexionamos sobre la importancia asignada a esta dimensión afectiva y sobre posibles efectos laborales para los docentes, que podrían derivarse de estos

Notas de autor

- [1] Profesora Adjunta de la Cátedra Organización y Administración de la Educación. Magister en Docencia Universitaria (UNNE) y doctoranda del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Coordinadora del Grupo de Estudios sobre Escuela Secundaria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8617-9424>. Contacto: patridelgadow@gmail.com
 - [2] Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNNE). Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora integrante del Grupo de Estudios sobre Escuela Secundaria. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5307-2067>. Contacto: deniamud@gmail.com
-

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/929/9295351008/>

requerimientos de implicación y compromiso personal con cada estudiante.

Palabras clave: afectividad, experiencia escolar, relación pedagógica, trabajo docente.

Abstract: In this article we examine the importance of the bond between teachers and students in shaping their school experiences. To do so, we rely on data that comes, on the one hand, from a research that explored students' perspectives on teaching and learning practices in secondary school and their relationship with the meanings that the school experience assumes for them. On the other hand, we compare these findings with results from a study in which we explored the teachers' perspective about their work experience, through the development of workshops with secondary school teachers. The intersection of these perspectives highlights the importance assigned to the personalization of the bonds between teachers and students in the configuration of their school experiences. Building a personal relationship of knowledge, trust, and mutual respect is presented as the basis and necessary condition for motivating and contributing to engagement in school tasks and for building legitimacy for teacher authority. In this article, we reflect on the importance assigned to this affective dimension and on possible labor effects for teachers that could arise from these requirements for personal involvement and commitment to each student.

Keywords: affectivity, school experience, pedagogical relationship, teaching work.

Introducción

En nuestro país, y en gran parte de América Latina, el nivel secundario ha desarrollado una progresiva expansión, desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. Este crecimiento fue impulsado por reformas educativas orientadas a garantizar la obligatoriedad del nivel, que se pueden dividir en dos etapas. La primera durante los años '90 con la extensión del ciclo inferior, mediante la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993. La segunda con la ampliación del ciclo superior impulsada por la Ley de Educación Nacional, sancionada en 2006 (Pinkasz, 2015).

En este marco de extensión de la obligatoriedad del nivel, numerosos especialistas advierten que los logros relativos a la ampliación de cobertura de la educación secundaria se ven tensionados por las dificultades que presenta la población escolar, en especial la perteneciente a sectores más desfavorecidos, para permanecer en el sistema y culminar sus estudios secundarios. En efecto, el crecimiento de la matrícula del nivel coexiste con diversos problemas relativos a cómo se los incluye, con experiencias educativas poco significativas y bajas tasas de graduación (Dussel y Southwell, 2008; Kessler, 2002; Riquelme, 2004; Tiramonti, 2007; Zelmanovich, 2016, Tiramonti, 2019).

En relación con estas problemáticas diversos autores señalan que las expectativas de inclusión educativa interpelan al modelo pedagógico y organizacional de la escuela secundaria desafiando sus funciones originarias, de carácter selectivo y preparatorio para continuar estudios universitarios o para formar cuerpos intermedios para la esfera pública y privada (Terigi, 2008; Tiramonti, 2011). Asimismo, reconocen que el incremento de la cantidad y diversidad de adolescentes y jóvenes que asisten a las instituciones educativas conlleva una transformación social y cultural en la composición del alumnado, que se da en el marco de procesos de cristalización de las desigualdades sociales (Svampa, 2005; Maldonado, Servetto y Molina, 2015).

En ese escenario, desde el Grupo de Estudios sobre Escuela Secundaria (GEES), venimos desarrollado diferentes investigaciones para avanzar en la comprensión de las significaciones, acciones y estrategias a través de las cuales profesores y estudiantes se constituyen como tales en la escuela, pudiendo reconocer un conjunto de dimensiones que componen la experiencia escolar de estos actores (Delgado y Ojeda, 2018; Amud, 2019; Acuña, Ojeda y Grinberg, 2021).

En este trabajo examinamos la importancia del vínculo entre docentes y estudiantes en la configuración de sus experiencias

escolares. Para ello nos basamos en datos que proceden, por un lado, de una investigación que exploró la mirada de los estudiantes acerca de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el nivel medio y su relación con los sentidos que asume la experiencia escolar para ellos. Por otro lado, comparamos estos hallazgos con los resultados de un proyecto de investigación en el que exploramos la perspectiva docente acerca de su experiencia de trabajo, mediante el desarrollo de talleres con profesores y referentes de la gestión académica de escuelas secundarias.

Una de las cuestiones interesantes que surgen del entrecruzamiento de estas dos perspectivas, es la importancia que profesores y estudiantes asignan a la construcción de una relación personal, de conocimiento, confianza y respeto mutuo, como base y condición necesaria para motivar y contribuir al involucramiento en las tareas escolares, y para construir legitimidad de la autoridad docente. Examinamos esta cuestión en el marco de un concepto de “relación pedagógica”, definido como una trama de relaciones personales, relaciones de poder y relaciones con el conocimiento, que constituye el núcleo de la tarea educativa (Delgado, 2009).

En este trabajo reflexionamos acerca de la importancia de esa dimensión afectiva y su poder configurante de las relaciones con el conocimiento y con la autoridad docente. Para ello, desplegamos algunos interrogantes acerca de las condiciones que propician esa valoración, y sobre posibles consecuencias y riesgos laborales para los docentes que podrían derivarse de los requerimientos de implicación y compromiso personal con cada estudiante, en contextos de diversidad de demandas y necesidades de distinta índole.

Marco teórico

En la construcción del marco teórico para examinar estos hallazgos, retomamos como antecedentes otros trabajos que han puesto de relieve la importancia del vínculo con los alumnos como núcleo del proceso de trabajo docente.

Martínez (2007) caracteriza a la docencia como una labor inmaterial y de carácter afectivo orientada a la producción de conocimientos a través de la manipulación y la creación de afectos. Para la autora, la relación entre profesores y estudiantes, constituye el núcleo del proceso de trabajo y de la subjetividad docente, un “núcleo doloroso” del cual el docente no puede escapar, pues, lo que le pase con sus estudiantes, definirá en gran parte su propia vivencia en torno al trabajo.

Asimismo, Kohen (2005, citado por Cornejo, 2012) plantea que el aspecto central del trabajo docente es que produce subjetividad, tanto respecto de su objeto de trabajo que es un sujeto, como respecto de sí

mismo y del colectivo al que pertenece. Este producto es muy difícil de mirar, pues nunca un docente sabe cuánto de la subjetividad de sus estudiantes fue construida en las relaciones vividas de manera conjunta.

Por su parte, Dubet (2006) concibe al trabajo docente como un tipo de trabajo sobre los otros, en el que la relación cara a cara constituye una parte fundamental. El trabajo sobre los otros se diferencia del trabajo productivo o de servicios, porque requiere, en primer lugar, trabajar sobre uno mismo. Como se trabaja con lo que se es, la autenticidad y el compromiso subjetivo son esenciales para llevar a cabo esta actividad. Por esa razón, el trabajo sobre los otros no es posible cuando se hace demasiado rutinario o cuando ya no tiene más sentido subjetivo, y cuando los individuos no llegan a motivarse lo suficiente para motivar a los demás.

El vínculo entre docentes y estudiantes, definido como relación pedagógica, sostiene el proceso de construcción de subjetividad, tanto de estudiantes como de docentes. Su configuración se entrelaza con la conformación de una identidad profesional y de una posición asumida para el ejercicio del oficio docente y el de estudiante. En este sentido, Maddonni (2014) plantea que la manera de configurarse como estudiante supone la existencia de formas de disponerse como docente. Implica un movimiento recíproco, un juego relacional, una manera conjunta de reconocer y conocerse.

Dicha construcción está condicionada histórica e institucionalmente por las tensiones y el imaginario social que engloba al fenómeno educativo, sus objetivos y la cotidianidad de las escuelas y las aulas. Esta trama de mediaciones y vínculos entre personas, sostiene a la vez el vínculo entre individuos e instituciones, tanto en lo que refiere al trabajo escolar como en el involucramiento y el fortalecimiento del sentido de pertenencia hacia la institución. De esa manera, las diferentes formas que asumen las relaciones pedagógicas inciden en la configuración de diversas experiencias escolares, tanto de docentes como de estudiantes.

Cabe aclarar que entendemos el concepto de experiencia escolar, por un lado, como una construcción subjetiva individual (Larrosa, 2004; Contreras y Pérez de Lara, 2010) en tanto refiere a las vivencias que construye cotidianamente un sujeto en un escenario institucional y en interacción con otros. Pero también, como el resultado de un conjunto de prácticas escolares cotidianas que configuran el contexto formativo real de los estudiantes, constituido por la transmisión del conocimiento, la organización de actividades de enseñanza y los vínculos institucionales que sustentan el proceso escolar (Rockwell, 1995).

Las consideraciones anteriores pueden articularse en torno al concepto de “experiencia escolar” definido por Dubet y Martuccelli

(1998) como el trabajo mediante el cual actores individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar y logran socializarse y constituirse como sujetos. Estos enfoques enfatizan el carácter situado de las experiencias escolares, construidas en contextos institucionales particulares atravesados por condiciones y transformaciones sociales, culturales y políticas, que inciden en los procesos de subjetivación y socialización.

Dada la importancia con que emerge en nuestros estudios la dimensión afectiva y vincular de la relación pedagógica, recuperamos aportes teóricos de algunos estudios que nos permiten reflexionar sobre el papel de los afectos y las emociones en la construcción de la experiencia escolar. En esa línea, Abramowski (2010, 2012) propone abordar la comprensión de “lo afectivo”, entendiéndolo como algo que se configura histórica, cultural y socialmente, y se construye a partir de expectativas, creencias, saberes y normas, es decir, de discursos disponibles producidos en contextos particulares y, por lo tanto, históricos y cambiantes.

Nobile (2019) también subraya la importancia de atender a esta dimensión emocional, fuertemente condicionada por el tipo de vínculos que se construyen en las instituciones, en tanto resulta relevante para la inclusión social y educativa. La autora describe la conformación de un campo de estudios, a partir de los años '70 y '80, abocado al estudio de la dimensión emocional de la vida social, desde el cual se plantea que las emociones poseen un carácter sociocultural, que son producto de relaciones sociales y que conllevan un componente evaluativo-cognitivo. Cabe destacar que esta perspectiva, sin negar la presencia del componente biológico, en estrecha vinculación con la experimentación de sensaciones corporales, enfatiza el componente cognitivo de las emociones, considerando que las características de las relaciones sociales construidas en la interacción ejercen una influencia decisiva en los tipos de emocionalidad que se configuran.

Asumiendo esta perspectiva, la autora ha indagado sobre la experiencia emocional de jóvenes en su tránsito por la escuela secundaria, para conocer el modo en que se vinculan con la institución, con el saber y con la generación adulta a cargo de su educación (Nobile, 2011, 2014). En un trabajo reciente, compara hallazgos de investigaciones previas en Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires y en Escuelas del Programa Avanzado de Educación Secundaria (PROA en adelante) de la provincia de Córdoba. En estas instituciones los estudiantes describen experiencias escolares donde prevalecen altos niveles de energía emocional y de confianza personal, aunque anclados en pilares diferentes. En las Escuelas de Reingreso las experiencias escolares placenteras y cargadas de reconocimiento se centran en la contención que reciben y en la

mejora de su estima, pero la posibilidad de apropiarse de saberes está relegada a un segundo plano. Mientras que en las Escuelas PROA, el placer y el disfrute se presentan asociados a las actividades y trabajos escolares, expresando una relación con el saber donde los aprendizajes y contenidos disciplinares cobran protagonismo. Si bien en el vínculo pedagógico tienen lugar el aprecio mutuo y la cercanía, este se cimenta en una relación de aprendizaje, esfuerzo y gratificación por aprender nuevos saberes (Nobile, 2023).

Por último, recuperamos aportes de un estudio desarrollado por Dabenigno, Larripa y Austral (2012), realizado entre 2010 y 2011, en el que indagan acerca de la permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes en escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires. Las autoras utilizan el concepto de involucramiento escolar, propuesto por Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004), para referirse a diferentes aspectos interrelacionados que caracterizan el lazo de los y las estudiantes con la escuela. El concepto comprende tres dimensiones: 1) el “involucramiento académico-cognitivo”, entendido como esfuerzo y predisposición para aprender y comprender ideas complejas, adquirir destrezas difíciles y desarrollar tareas académicas; 2) el “involucramiento afectivo”, relativo a las emociones ligadas a la experiencia escolar y las reacciones positivas y negativas hacia los demás actores escolares y hacia la escuela; 3) el “involucramiento conductual” que refiere a la participación de los y las estudiantes en las diversas actividades escolares.

El estudio revela la centralidad que asumen los vínculos entre docentes y estudiantes en el involucramiento académico y afectivo del alumnado, en el marco de un entramado institucional orientado a facilitar la continuidad educativa y la permanencia significativa de los estudiantes en las instituciones escolares. En sus testimonios, estos reconocen dos elementos claves que favorecen su involucramiento académico. En primer lugar, la actuación del profesor, es decir, sus habilidades pedagógicas, su compromiso y las características que le imprime a la relación con los estudiantes. En segundo lugar, estrategias pedagógicas que plantean situaciones y tareas de aprendizaje desafiantes, que promueven su autonomía intelectual o les brindan oportunidades para establecer relaciones significativas entre conocimientos, habilidades y destrezas que aprenden en diversos ámbitos.

A partir de los datos relevados en esta investigación y en un estudio previo (Dabenigno, Larripa, Austral, Tissera y Goldenstein Jalif, 2010), las autoras concluyen que las dimensiones del involucramiento escolar sólo pueden diferenciarse desde el punto de vista analítico, pues se encuentran fuertemente imbricadas en la experiencia escolar de los y las jóvenes. Además, sugieren que el involucramiento docente

y estudiantil va de la mano, conformando un entramado que fortalece la permanencia de los alumnos en la escuela.

Precisiones metodológicas

En este trabajo examinamos datos que proceden, por un lado, de una investigación realizada entre 2015 y 2016, en la cual exploramos las miradas de estudiantes secundarios acerca de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el nivel y su relación con los sentidos que asume para ellos la experiencia escolar. Por otro lado, comparamos estos hallazgos con los resultados de un proyecto de investigación realizado entre los años 2017 y 2019, en el que indagamos la perspectiva docente acerca de su experiencia de trabajo, mediante el desarrollo de talleres de reflexión con profesores y referentes de la gestión académica de cinco escuelas secundarias correntinas.

Para analizar la perspectiva de los y las estudiantes nos basamos en datos procedentes de la aplicación de cuestionarios auto-administrados a 434 alumnos que estaban cursando el penúltimo y último año de estudio, en cuatro escuelas secundarias orientadas de gestión estatal (dos de la ciudad de Resistencia y dos de Corrientes Capital). Complementamos esta exploración con una segunda instancia de trabajo de campo en la cual realizamos cinco grupos de discusión en dos de las escuelas de la muestra, situadas en zonas urbanas periféricas, y que reciben estudiantes provenientes de sectores populares.

Los datos que analizamos en esta ponencia surgen del análisis de ideas expresadas en los grupos de discusión y de respuestas de los cuestionarios. De la primera fuente analizamos ideas e intercambios realizados en torno a los siguientes interrogantes: ¿Cómo caracterizan a sus profesores, a sus formas de enseñar? ¿Cómo es una clase habitual en esta escuela? ¿Cómo caracterizan a un buen profesor? ¿Cómo caracterizan a una buena clase? Estos dos últimos interrogantes también se incluyeron en los cuestionarios como preguntas de respuesta abierta, las que también recuperamos para el análisis.

Para analizar la perspectiva docente sobre su experiencia de trabajo nos basamos en datos procedentes del análisis de ideas e intercambios realizados en los talleres con profesores y referentes de la gestión académica de cinco escuelas secundarias orientadas de la provincia de Corrientes. Con la realización de estos talleres procuramos construir un dispositivo que nos permitiera recoger datos y validar aquellos que ya disponíamos. En este sentido, intentamos generar, en forma conjunta investigadores y sujetos, lo que Achilli (2008) llama un “espacio recursivo/dialéctico” de construcción de conocimientos, en tanto éstos surgen de la interacción que se propone.

En esos espacios de trabajo colaborativo, mediante el uso de la técnica de grupos focales, a través de preguntas disparadoras y lectura de citas extraídas de las encuestas a estudiantes, pudimos reflexionar y discutir sobre diferentes aspectos del trabajo docente: los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los contenidos, las prácticas evaluativas, las formas de ejercicio de la autoridad docente, los vínculos entre docentes y estudiantes, y los lazos construidos con las instituciones educativas como objetos de representación y de vinculación (Fernández, 1998).

Los docentes que intervinieron en los talleres valoraron la posibilidad del intercambio con colegas de otras instituciones, el diálogo, la escucha, el poder conocer y analizar las diversas realidades de las escuelas, sus problemáticas y pensar juntos soluciones posibles. Esta modalidad de trabajo fue posible por la existencia de acuerdos interinstitucionales que permitieron construir una red de cooperación entre autoridades, técnicos, directivos y docentes (Delgado y Ojeda, 2018).

La relación afectiva entre docentes y estudiantes como condición para el aprendizaje

Al indagar las opiniones de los y las estudiantes respecto de los modos de trabajo con los contenidos, tanto los que valoran y demandan como los que efectivamente desarrollan en sus colegios, se revela la centralidad que asumen los vínculos interpersonales que construyen con sus docentes, así como su influencia en la motivación e interés hacia las actividades escolares. Las ideas expresadas en el siguiente diálogo ilustran la importancia que asume el “buen trato” entre docentes y estudiantes en la construcción de la relación pedagógica[1]:

“Investigadora: – ¿Cómo caracterizarían a un buen profesor?

Alberto: – [da nombre] [varios pronuncian, a la vez, el mismo nombre al que se refirió Alberto].

Investigadora: – ¿Qué características tiene?

Alina: – Él es alegre.

Germán: – Encima explica bien, con él se aprenden muchas cosas

Romina: – Re bueno es nuestro profesor.

Alina: – Sí. Podemos prestar atención porque nos gusta estar con ese profesor, porque es como buena gente.

Alberto: – Es demasiado bueno, sí. Es muy generoso.

Alberto: –Y trata con los alumnos, o sea, habla con los alumnos...Cuando empieza a hablar de la vida también y pregunta ¿qué hiciste hoy? o ¿qué querés estudiar? o cosas así, todo el curso le escucha”.

(Grupo de discusión 2. Estudiantes de 3° año de Educación Polimodal. Escuela de Corrientes)

En este fragmento se puede observar que los y las estudiantes valoran de sus profesores la disposición al diálogo y a la escucha, la empatía y otras cualidades personales que hacen posible la creación de un clima de clase agradable, entretenido, que propicia la atención, el interés y la disposición al trabajo escolar. También en los cuestionarios, cuando describen las características de un buen docente, encontramos expresiones donde se valoran estas cualidades, que se ponen en juego no sólo en relación a la enseñanza de contenidos, sino también a una función de contención afectiva que aparece como parte del trabajo docente:

“Alguien que escuche a los alumnos, que trate sobre problemas escolares como personales y familiares, y que además sepa explicar los temas que se trabajan en clase y comprender los problemas que un alumno puede tener en su vida personal”. (Alumno, 3o año de Educación Polimodal. Escuela de Resistencia)

“Ser compañero de todos, comprendernos y que nos ayude a comprender temas que no entendemos, reírse de algún chiste o comentario, que esté interesado en lo que nos pasa”. (Alumna, 3o año de Educación Polimodal. Escuela de Corrientes)

Si bien reconocemos que la docencia, por tratarse de una tarea que se realiza con personas y que centralmente consiste en dirigir el comportamiento de los “sujetos en educación” hacia ciertas formas deseables, conlleva la exigencia de implicación emocional y compromiso afectivo (Fernández, 1993), nos llama la atención el peso asignado a las cualidades personales del docente que intervienen en la conformación de un vínculo afectivo personal con cada estudiante, como condición para despertar el interés, la motivación y hacer posible que el aprendizaje suceda.

Sin embargo, encontramos en otras investigaciones hallazgos semejantes. Así, en los estudios realizados por Nobile (2011, 2014) los estudiantes valoran el buen trato que les dispensan sus docentes, a quienes perciben como personas en las que pueden confiar y a las que pueden acudir para conversar sobre sus estudios u otras situaciones que deben afrontar en la vida. En esas experiencias estudiantiles prevalecen emociones como la tranquilidad, el entusiasmo y el respeto, que resultan claves para resignificar las trayectorias educativas previas, fortalecer la agencia personal - es decir, la capacidad de

proyectarse hacia el futuro - y promover estrategias de integración social, educativa y laboral (Nobile, 2014).

Asimismo, en la investigación de Dabenigno, Larripa y Austral (2012), los estudiantes reconocen la contención afectiva brindada por los adultos, expresada en la escucha y la preocupación, la orientación y la comprensión de las dificultades y tiempos de aprendizaje de los jóvenes. Las autoras sostienen que el modo en que se produce el vínculo entre profesores y estudiantes contribuye a configurar el sentido de la escuela como “un buen lugar”, imagen que condensa un conjunto de significaciones asociadas al involucramiento afectivo y académico que estos jóvenes han podido construir con sus escuelas.

En nuestra investigación, los y las docentes también expresan la necesidad de una mayor personalización del vínculo pedagógico como condición para el aprendizaje. La expectativa de construir una relación personal con cada estudiante, reconocido en su individualidad, también emerge en los intercambios de los grupos focales, como se evidencia en las siguientes opiniones:

“Los alumnos manifiestan lo importante que es para ellos que el profesor los conozca. Ustedes pueden decir que es una pavada, pero ellos dicen “y yo qué voy a hacer con ese profesor si él no me conoce” (...) para ellos el hecho de que no conozcas sus nombres los hace invisibles (...) hace que el alumno considere que vos no lo ves”.

(G., Jefe de Departamento de Tecnología)

“Nosotros decimos en general, y particularmente lo remarco, tenemos que empezar a construir la relación con el alumno a partir de lo que es hoy, no quedarnos en el ideal del alumno que fue (...) Pero ese vínculo se va construyendo día a día en la escuela, atendiendo a su realidad personal, individual. Se tienen que construir vínculos muy fuertes y a partir de eso hace la llegada el profesor”.

(G., Asesora pedagógica, Profesora del área de Ciencias Económicas)

“Además del saber específico, el profesor debe tener otras competencias, está muy relacionado con el vínculo, el saber llegar a sus alumnos, la empatía es muy importante, muy importante”. (S., Jefe de Departamento de Ciencias Sociales)

“Para mí la educación emocional es lo primero. Por eso todo lo que ustedes dijeron está bueno: se parte de lo emocional para luego seguir por el aprendizaje. No podés dar un contenido si no hay compromiso, no hay motivación, no hay nada”.

(M., Jefa de Departamento de Inglés)

Varias cuestiones de interés surgen en los fragmentos para ser analizadas. Por un lado, la idea de que el alumno de hoy tiene ciertas características distintivas que es necesario reconocer, asumir y

construir la relación con ellos desde esa aceptación. Por otro lado, la idea de que es necesario crear y sostener un vínculo con cada uno, conocerlo en su individualidad, y que ese vínculo fuerte sea el punto de partida para la “llegada del profesor”. Destacamos que se trata de una expectativa que docentes y estudiantes comparten, y que la han hecho propia ya que parecen estar convencidos de esa necesidad.

Frente a ello nos preguntamos: ¿es posible que el o la docente pueda lograr esto con cada uno de sus estudiantes? ¿Hasta dónde es necesario construir un vínculo personal con cada alumno para que el aprendizaje acontezca?

Nos parece necesario problematizar estas miradas en tanto generan expectativas y demandas que, entendemos, exceden a las posibilidades del quehacer cotidiano de los y las docentes, sobre todo considerando la estructura y condiciones del trabajo en el nivel medio. Nos parece un problema que se instale esto como un modelo, como un deber ser, más allá de que llegue a concretarse en el quehacer cotidiano. Sugerimos que esto implica “ponerse uno mismo una mochila muy pesada”, ya que si uno evalúa su trabajo con un estándar así, cabe preguntarse cómo alcanzar ese nivel de desempeño esperado en las condiciones actuales de trabajo.

En este sentido, notamos en los intercambios de los grupos focales en los talleres, que estas ideas a las que, en principio, los docentes parecen adherir, comienzan a ser matizadas considerando tales condiciones, por ejemplo, la cantidad de alumnos, los cursos que atienden, la carga horaria que tienen en los colegios. También se mencionan problemas vinculados a la complejidad didáctica que requiere la traducción en la práctica de un modelo de docente y de escuela secundaria inclusiva, que alberga una diversidad de alumnos, y que demanda responder a las distintas necesidades de los estudiantes de manera individualizada.

Asimismo, frente al desafío de equilibrar el tiempo y la dedicación que conllevan las actividades de enseñanza de los contenidos y las de contención afectiva y de orientación, en los intercambios de los grupos focales notamos que los docentes responden de maneras diferentes. Mientras algunos priorizan la orientación, la contención, una formación centrada en valores “y si se puede enseñar contenido, mejor”, otros expresan su frustración y malestar frente a situaciones de trabajo en las que está más presente la contención afectiva que el contenido, y en las que reconocen un deterioro en la función de la escuela de preparar para continuar estudios superiores.

La relación afectiva como condición para el ejercicio de la autoridad

En sus discursos, los estudiantes expresan que una buena relación con sus docentes se funda en un trato amable, cercano, respetuoso, y en una comunicación recíproca que habilita la participación del

alumnado. Sin embargo, enfatizan que “se mantiene la formalidad y el respeto hacia el profesor”, lo cual alude a una distinción de posiciones entre docentes y estudiantes. Este punto se ilustra en el siguiente diálogo:

“Investigadora: –Alguna otra característica distintiva de la escuela...Ustedes decían que es una escuela diferente a otras...”

Guido: –El trato con los profesores es diferente.

Investigadora: – ¿Cómo es el trato con los profesores?

Alberto: –O sea, el trato del alumno con el profesor ya es más familiarizado. No es tanto profesor-alumno. Como que los profesores se conocen mucho con los alumnos, tienen contacto.

Guido: –Hablamos como si fuera que somos amigos, como cualquiera de nosotros.

Ana: –Pero se mantiene la formalidad.

Alberto: – Se mantiene el respeto del alumno hacia el profesor, pero es una relación más...unida”.

(Grupo de discusión 2. Estudiantes de 3° año de Educación Polimodal. Modalidad: Economía y Gestión de las Organizaciones. Escuela de Corrientes)

Los y las estudiantes valoran y demandan una forma de sostener y legitimar la autoridad docente que implica un doble movimiento: por un lado, sitúa como iguales a docentes y alumnos en un intercambio recíproco de respeto y escucha; pero por otro los sitúa como diferentes, cada uno asumiendo roles específicos, aunque enfatizando la función de sostén y acompañamiento por parte de los profesores. En este punto encontramos similitudes con hallazgos de una investigación de Aleu (2009), que ha explorado las concepciones de autoridad docente de estudiantes de escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires. El estudio reveló que las características que asumen los vínculos entre profesores y alumnos juegan un papel central en el acto de reconocimiento de la autoridad docente por parte de los estudiantes. Por un lado, estos vínculos se caracterizan por la reciprocidad, asentada sobre la confianza y el respeto mutuo. Por otro lado, los estudiantes reconocen la autoridad de los profesores que ponen y sostienen límites, que les demuestran que ellos les importan y que no les resulta indiferente su presencia o ausencia en las aulas. De este modo, la legitimidad de los docentes se construye sobre la base de un vínculo de reciprocidad (Aleu, 2009).

En sintonía con estos hallazgos, en los estudios de Nobile (2011, 2014) también se menciona la importancia del respeto mutuo en el

vínculo entre docentes y estudiantes. La autora observa que el trato personalizado y atento disminuye la asimetría en la relación pedagógica pero no la anula. Hay un reconocimiento de la autoridad docente, pero no se basa solamente en el saber ni está dada de antemano por la institución, sino que se construye cotidianamente y se negocia en las distintas interacciones. Los estudiantes respetan a sus profesores, hacen lo que les piden, siempre y cuando estos cumplan con su papel de docente y adulto.

Esta combinación entre proximidad y diferenciación de posiciones también aparece en los intercambios de los grupos focales, como ilustra la cita:

“También esa cuestión del vínculo que rescataban, eso de ser compañeros, es importante que nosotros mantengamos nuestro rol de adultos (...) más allá de ser docentes, primero somos adultos porque a veces se confunde esa cuestión e interpretan a su manera (...) por supuesto tiene que haber esa confianza, ese acercamiento, pero siempre manteniendo el rol de adulto porque si no ese vínculo después se transforma en algo negativo también, porque el vínculo incorpora ya otras cosas que después el chico o la chica se confunde y deja de ser una cuestión netamente pedagógica (...) nosotros tenemos siempre que visualizar los roles de adulto y de docente (...) que estamos ahí para cumplir un trabajo y que cumplir un trabajo no significa que yo no le salude al chico, que esté con cara de antipático, que no sepa el nombre”. (C., Asesora pedagógica)

Para esta asesora, tener una buena relación, un vínculo de confianza, no debiera implicar que se borren los límites o se confundan los roles, ese podría ser uno de los riesgos, que la relación deje de ser “netamente pedagógica”.

Asimismo, en los grupos focales algunos docentes coincidieron con la mirada de los estudiantes al valorar una forma de ejercicio de la autoridad basada no solamente en la solvencia de los conocimientos, sino también en formas de trabajo más dinámicas y activas, y en la posibilidad de “contagiar” a sus alumnos el gusto y entusiasmo por la tarea que realizan.

De todos modos, más allá de estas coincidencias respecto de la importancia del vínculo afectivo para lograr reciprocidad y legitimidad, encontramos en nuestras investigaciones docentes que manifiestan sentirse “desautorizados”, quejándose de los problemas de conducta, de la falta de respeto y el desinterés de los alumnos que “no los dejan dar clases”, así como estudiantes que reconocen en sus profesores una “pérdida de autoridad”. Pensamos que también en este punto, el de la autoridad docente y sus modos de ejercicio, se tramitan tensiones y desacuerdos, que pueden ser resueltas (o no) por los profesores, pero que en cualquier caso hacen mucho más compleja la tarea de educar.

Conclusiones

En este trabajo reflexionamos sobre la importancia de la dimensión vincular afectiva de la experiencia escolar, que emerge de la visión de docentes y estudiantes, y problematizamos el énfasis puesto en la personalización de los vínculos como condición ineludible para la motivación y el aprendizaje, y para el sostenimiento y la legitimación de la autoridad docente.

Nos preguntamos si es posible que el docente pueda construir un vínculo personal con cada uno de sus estudiantes en las actuales condiciones de trabajo, y si esto es necesario para poder realizar su tarea. Entendemos que se trata de un modelo de docente que implica mucho más “poner el cuerpo” (conocer a cada estudiante, implicarse emocionalmente, escucharlo, aconsejarlo), que plantea un conjunto de exigencias, ajenas a las condiciones concretas en las que se desarrolla la tarea educativa.

Si bien desde el marco conceptual que orientó el análisis de los resultados de nuestra investigación, se reconocen las imbricaciones entre las dimensiones afectiva y pedagógica de la experiencia escolar, nos parece necesario pensar el papel de los afectos en la relación pedagógica desde una perspectiva que no se traduzca necesariamente en una demanda de una mayor personalización de los vínculos. Para ello, apelamos a la perspectiva de Abramowski (2012) quien nos recuerda que la relación pedagógica es, en sentido estricto, un encuentro entre desconocidos. En ese sentido, la autora explora la hipótesis que sugiere que:

cuando se hace efectivo un encuentro pedagógico entre un docente y sus alumnos se produciría una suerte de suspensión de ese saber sobre los sujetos; algo así como una despersonalización o una pérdida de sí en pos de la causa común que involucra a esos sujetos en el acto de enseñanza. En ese momento, la atención no estaría puesta en los sujetos en sí mismos sino en aquella otra cosa que los une o los convoca (p.12)

Desde esa perspectiva, la opacidad de los sujetos no sería un obstáculo sino un rasgo constitutivo del vínculo de enseñanza. La afectividad docente se expresaría, sobre todo, en el querer enseñar unos contenidos a un conjunto de estudiantes. Se trataría de un afecto que se advierte al constatar que “algo está pasando” entre unos sujetos (opacos, diferentes, relacionados de manera asimétrica) a quienes une el trabajo alrededor de un conjunto de saberes. Esa clase de afecto sostendría el interés y la perseverancia para que algo del orden de la enseñanza pueda tener lugar.

Nos parece interesante esta propuesta para repensar la tarea educativa en su dimensión afectiva vincular, tan valorada en la visión

de docentes y estudiantes que van buscando diferentes “salidas” o formas de resolver las tensiones que atraviesan las relaciones pedagógicas en la actualidad.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010), *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Paidós.
- Abramowski, A. (2012) Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar. Trabajo presentado en el Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos 2012. San Francisco, Estados Unidos.
- Acuña Zenoff, M., Ojeda, M. & Grinberg, S. (2021). Escolarizaciones intermitentes y la construcción del lugar escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-24. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/28560>
- Achilli, E. (2008). *Investigación y Formación Docente*. Rosario, Laborde.
- Aleu, M. (2009). ¿De qué hablan los jóvenes cuando hablan de autoridad? *El monitor de la educación*, (20), 34-36. http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/monitor/monitor/monitor_2009_n20.pdf
- Amud, C. (2019). *Sentidos de la escuela secundaria desde las miradas y experiencias de estudiantes en instituciones públicas de Resistencia y Corrientes*. [Tesis doctoral no publicada]. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Contreras, J. & Pérez de Lara Ferré, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cornejo Chávez, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal*. [Tesis doctoral] Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/111523>
- Dabenigno, V., Larripa, S., Austral, R., Tissera, S. & Goldenstein Jalif, Y. (2010). Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la CABA. Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA.
- Dabenigno, V., Larripa, S. & Austral, R. (2012). Inclusión educativa e involucramiento escolar. Perspectivas y prácticas en cuatro escuelas estatales de la ciudad de Buenos Aires. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata, 5 al 7 de diciembre, La Plata, Argentina.
- Delgado, P. (2009). *Percepciones y valoraciones de estudiantes de Ciencias de la Educación de la UNNE acerca de las prácticas de enseñanza*

desarrolladas por sus profesores [Tesis de Maestría]. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste <https://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/49598>

- Delgado, P. & Ojeda, M. (2018): “La experiencia de trabajo de los profesores de escuela secundaria en diálogo con investigadores. La construcción de sentidos a partir de los vínculos con estudiantes, colegas y directivos.” Ponencia presentada en el XII Seminario Internacional de la Red Estrado, Universidad Cayetano Heredia/Redestrado, 3 al 5 de diciembre en Lima, Perú.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa.
- Dussel, I. & Southwell, M. (2008). Los desafíos de la inclusión masiva. *El monitor de la educación*, (19), 26-27. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2008_n19.pdf
- Fernández, L (1993). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE-Unesco.
- Larrosa, J. (2004). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Llinás, P. (2009). Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Revista Propuesta Educativa*, (32), 95-104. https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/articulo_llinas.pdf
- Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Maldonado, M., Servetto, S. & Molina, G. (2015). Experiencias juveniles en escuela secundaria: avances y desafíos de un estudio socio-antropológico. En D., Pinkasz (Comp). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década* (pp.139-160). Buenos Aires: FLACSO.

- Martínez, D. (2007). *El trabajo docente: conferencia*. Material pedagógico, Universidad de Córdoba, Argentina.
- Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En G. Tiramonti (Dir.). *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 179-204). Rosario: Homo Sapiens.
- Nobile, M. (2014). Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, Año 6 (14), 68-80. <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273230864007.pdf>
- Nobile, M. (2019). Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta Educativa*, Año 28(51), 6-14. <https://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n51/n51a02.pdf>
- Nobile, M. (2023). Desigualdades en la secundaria argentina: reconocimiento y disfrute por aprender. *Praxis Educativa*, 27(3), 1-18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270306>
- Pinkasz, D. (2015). (Comp.) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: FLACSO.
- Riquelme, G. (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rockwell, E. (1995). (Coord.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en la escuela secundaria. Por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Tiramonti, G. (2007). Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1), 1-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3866153>
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. (2019). La escuela media argentina: el devenir de una crisis. *Propuesta Educativa*, (51), 78-92. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403061372008/html/>

Zelmanovich, P. (2016). Abordajes socio-educativos en adolescencia y juventud. Clase 4, Curso Virtual de Posgrado “Jóvenes, Educación y trabajo: nuevas tendencias y desafíos”. Buenos Aires: FLACSO.

Notas

- [1] Para preservar el anonimato de los/as estudiantes que participaron en los grupos de discusión utilizamos nombres ficticios.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/929/9295351008/9295351008.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Patricia Malena Delgado, Cinthia Denise Amud

La importancia del vínculo entre docentes y estudiantes en la configuración de sus experiencias escolares en la escuela secundaria

The importance of the bond between teachers and students in shaping their school experiences in secondary school

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación

vol. 16, núm. 23, e162309, 2025

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

revistaie@hum.unne.edu.ar

ISSN-E: 1853-1393

DOI: <https://doi.org/10.30972/riie.16238353>