

***“Yoni y los otros: una experiencia educativa en Monte Chingolo.
Autoridad, mirada, diálogo y afectividad en el aula”***

Oswaldo Esteban

Trabajo final para optar por el grado de Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes

Directora Mg. Lucia Caride, Universidad Nacional de La Plata

La Plata, agosto de 2016

Resumen del trabajo:

El presente trabajo recupera y analiza una experiencia que tuvo lugar en una escuela de educación especial situada en Monte Chingolo (localidad de Lanús, provincia de Buenos Aires). El objeto de estudio refiere a las relaciones pedagógicas que cotidianamente crean y recrean docentes y estudiantes, atendiendo especialmente la construcción de autoridad, las miradas, los diálogos y las expectativas docentes. Desde esta perspectiva, se argumenta que la interacción del profesor con sus estudiantes, así como también de todos los sujetos que participan de las prácticas escolares, conlleva procesos afectivos, y que éstos a su vez intervienen en la construcción y recreación de un clima social en el aula. Se comparte una experiencia puntual que se utiliza a modo de “disparador”, y se sostiene que la descripción y la comprensión de las dimensiones mencionadas pueden promover una reflexión de los profesores acerca de su práctica profesional.

Palabras claves: relaciones pedagógicas-autoridad-mirada-diálogo-afectividad.

Planteo del tema del trabajo:

¿De qué manera los vínculos de autoridad, las miradas, los diálogos y la afectividad entre el docente y sus alumnos intervienen en los procesos de aprendizaje?

Estructura narrativa documentada:

Luego de trabajar en centros de día y escuelas privadas de educación especial durante cinco años, me propuse “cambiar de aires”, incrementar mis conocimientos y, especialmente, realizar una nueva experiencia donde pudiera potenciar mi vocación docente de un modo más ajustado a mis expectativas. En cierta medida sentía la necesidad de conocer y aprender en otras instituciones y realizar una labor más provechosa que redundara en el beneficio de todos mis alumnos. Mi prioridad era conocer nuevas facetas de la profesión elegida: trabajar, investigar, estudiar y mejorar día a día me permitiría contar con mejores herramientas para encarar mis actividades de una manera diferente.

En busca de nuevos desafíos ingresé a una escuela de educación especial (estatal) ubicada en Monte Chingolo, perteneciente a la localidad de Lanús en la provincia de Buenos Aires. En este marco, para que puedan conocer un poco más acerca de que les escribo y para que

mi experiencia tenga la virtud de ser compartida de un modo más ameno, a continuación describo algunos datos a tener en cuenta respecto a la institución en cuestión, mi relación con ella y el modo en que, conforme pasó el tiempo, me vinculé con los alumnos.

La experiencia

La escuela está rodeada de casas precarias y los alumnos que concurren residen, en su mayoría, en la villa “La rana”¹ (ubicada a dos cuadras de la institución). El paisaje está compuesto por viviendas -que carecen de cloacas, agua corriente y servicio eléctrico- que denotan una marcada falta de planificación urbana. Trabajar en un contexto como éste me permitió vivir experiencias en que lo afectivo, siempre, jugó un rol fundamental.

Una mañana de abril llegué al establecimiento escolar, con todas mis ilusiones a cuestas. No obstante, un interrogante me salía al cruce en cada paso: ¿estaré preparado para trabajar en estas condiciones? Lo que aún significa más, ¿de qué manera realizarán su trabajo mis futuros compañeros y colegas?

El recuerdo está muy presente en mi memoria y el arribo permanece latente. Fue el portero quien me indicó el sitio en que debía impartir las clases: “al fondo a la derecha, la segunda aula”. El grupo a cargo era el tercer ciclo, con la presencia de jóvenes que, en ese entonces tenían entre 15 y 17 años. Eran 15 alumnos, 7 chicas y 8 muchachos.

Golpeé, pedí permiso e ingresé al aula. Me presenté y les pedí a todos que me llamaran por mi nombre-“Osvaldo”-. Mientras la mayoría de los estudiantes permanecía en sus respectivos bancos, sólo uno de los estudiantes se encontraba de pie y me miraba de manera desafiante sin emitir ninguna palabra. Luego de unos segundos, que para mí parecieron años, comenzó el diálogo:

Osvaldo: -¿Cómo te llamas?

Yonathan: -Sabés que ya pasaron 2 profesores en el mes. Y vos no sos la excepción. No durás ni 15 días.

¹ Se utiliza un nombre ficticio con el objetivo de resguardar el anonimato de la institución considerada para el análisis.

Oswaldo: -Mirá Yonathan, quizás tengas razón y dure, como vos decís, 15 días. Pero no te olvides de lo que te digo: en los pocos días que esté voy a ser feliz. Es mi objetivo y estoy dispuesto a cumplirlo.

Casi todos los alumnos que formaban parte estaban alfabetizados. Al rato, advertí mediante algunas preguntas y una charla muy profunda que la mayoría de mis alumnos conocía el “paco” y otro tipos de drogas, y en general, todos manifestaban conductas, expresiones y prácticas de rebeldía frente a sus pares. En este marco, Yonathan se posicionaba como “el popular” del curso: era muy conocido por compañeros, docentes y directivos. Cuando había algún conflicto, era raro que “Yoni” estuviera ausente.

Y aquí comenzaba la aventura. Durante la primera semana acordamos una reunión con el su papá y se consensuó implementar un cuaderno de comunicación que permanecería en la escuela durante toda la semana, y los viernes lo llevaría a su domicilio. El padre se notificaba de la información y lo devolvía a la institución cada lunes.

El tiempo transcurría. El clima áulico mejoraba día tras día, los diálogos eran cada vez más prolongados. En efecto, se había acordado un espacio en que cada quien tenía la oportunidad de expresar no sólo lo trabajado en clases sino, también, contaba con la oportunidad de narrar aspectos de su vida cotidiana (experiencias en otros ámbitos de socialización como la familia y el club de barrio). La propuesta tuvo sus frutos y las clases, en más de una ocasión no siguieron el plan que se había pensado.

En este marco, surgieron inquietudes por parte de los chicos respecto a su futuro: algunos querían ser recolectores de basura (pagaban bien por ese trabajo, decían), otros jardineros, algunos cocineros y no faltaron los mecánicos de autos. En fin, todos tenían metas que cumplir, mientras tanto estaban inmersos en una realidad cargada de problemas y dificultades familiares caracterizadas por abandonos, drogas y prostitución. En esos encuentros, entendí por qué los lunes la disciplina en el comedor mejoraba y comían mucho más que los demás días: como en sus hogares no se alimentaban siempre de la mejor manera, durante los fines de semana aguardaban ansiosos el lunes para comer en la escuela.

Conforme pasaba el tiempo, los vínculos al interior del aula se iban transformando. Con el correr de los meses, mi relación con los alumnos mejoró y el trato se revistió de formas discursivas más respetuosas y cordiales.

Pronto, comprendí que más allá de mis prejuicios iniciales –vinculados a una supuesta falta de organización institucional- me encontraba inmerso en una escuela en que sus docentes y sus demás trabajadores estaban muy comprometidos con los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollaban en el campo más restringido que suele ser el aula. La atmósfera institucional era de compañerismo y colaboración permanente. Cada dos meses, por ejemplo, la escuela organizaba festivales con el objetivo de recaudar fondos destinados a la compra de materiales para trabajar en clase, camisetas de fútbol que los alumnos vestían en competencias regionales y otros elementos necesarios como pelotas y colchonetas, una tarima para realizar obras teatrales, etc. Se respiraba solidaridad y me encontraba muy contento de formar parte.

Corría septiembre. Mientras trabajamos los distintos contenidos escolares, caminaba al lado de cada chico, observaba sus cuadernos y preguntaba si tenían dudas en relación a la tarea. Mi objetivo siempre fue el mismo: buscaba por cualquier medio que el trato interpersonal promoviera mejores desempeños académicos. Estaba convencido, de alguna manera, de que el robustecimiento de los vínculos interpersonales ocasionaría buenos resultados en el aprendizaje. De este modo, las muestras de aprecio comenzaron a surgir: los alumnos buscaban frases, pintaban dibujos en los que expresaban sus sentimientos y se sentían contentos de tenerme como su profesor. La escucha atenta, la mirada y la sonrisa jugaban un papel fundamental que propiciaba un ambiente más distendido, les quitaba las presiones y se sentían libres para poder expresarse sin barreras.

Sin embargo, Yoni se exhibía reticente a las muestras de aprecio. Cuando me acercaba y le apoyaba la mano en su hombro como muestra de afecto, él se apresuraba a contestar:

-¿Qué crees que soy “puto” que me acaricias?

Y yo respondía invariablemente:

-Ya sé que no sos puto, sólo quería mostrarte que te quiero y que me importas mucho².

A mediados de octubre, llegué al salón de clases y observé que en el pizarrón había quedado escrita una palabra en letra mayúscula y bien grande: “EGOÍSTA”. De este modo, aproveché la coyuntura y consulté a los estudiantes sobre qué les parecía el concepto de egoísmo.

Así, anoté cada una de las definiciones que brindaban y les solicité que escribieran con sus palabras todo lo que relacionaban con el término. Para mi sorpresa y la de todo el grupo, el que más se expresó fue Yoni. Sentí felicidad al ver su cambio de postura, y esa mirada esquiva se transformó por completo (ahora pienso que quizás, no se trató de un “giro copernicano” tan repentino. Tal vez estaba realizando un proceso interno que hacía un tiempo maduraba; sin embargo, no dejó de producirme sorpresa).

En apariencia, trabajar desde lo cognitivo un concepto vinculado a un disvalor como el egoísmo sirvió al joven para que manifestase más interés que el habitual. Esta experiencia funcionó como una llave y significó un auténtico punto de inflexión para todos. Lo abracé y lo felicité. Sentí el cambio y los dos expresamos felicidad. De allí en adelante Yoni empezó a sonreír y a participar de todas y cada una de las actividades del curso.

Ya promediaba el final de la cursada y el alumno conseguía imitar a sus compañeros: me saludaba cuando ingresaba y cumplía con las tareas diarias. Todos trabajaban en un marco de alegría y respeto, sin resignar la rigurosidad y la atención a los asuntos propios de la dinámica de aprendizaje. Las actividades consignadas eran realizadas en tiempo y forma, y la actitud acompañaba de una manera formidable la mejora en los resultados. El aprendizaje no puede medirse, pero sin dudas la situación había cambiado.

Se acercaba fin de año y la mayoría de los estudiantes egresaba, por ello, evaluaban los sitios en que continuarían con sus estudios. En reuniones de profesores, no faltaban los elogios para con la tarea realizada y, desde aquí, la experiencia de cambio que

²Las palabras “puto” y “puta” forman parte del modo discursivo de los alumnos en el contexto institucional en el que está narrada la experiencia. En efecto, componen el sentido común del área que intento describir.

protagonizaba Yoni se ubicaba como paradigmática. El comentario general de los docentes y los directivos en relación al alumno resultaban muy positivos. Entonces, decidí –de algún modo- recompensarlo y solicité a las autoridades que se le otorgara la posibilidad de llevar la bandera argentina en el acto de fin de año. Un premio al aprendizaje: ese proceso que combina esfuerzo pero sobre todo disposición y voluntad respecto al cambio.

Aquel día fue inolvidable, muy pocos sabían que Yoni sería abanderado. Conseguir un guardapolvo fue un desafío, pues, en todos sus años en la institución nunca había accedido a utilizarlo. El otro dato significativo fue citar al padre, que jamás había visitado la escuela de su hijo por un acontecimiento como este.

Cuando llegó el día esperado, Yoni era ¡abanderado! Los familiares y los chicos aplaudían, los directivos y docentes lloraban, el padre del alumno estaba entusiasmado y manifestaba una mezcla de risa y llanto. ¿Y qué hay de Yoni? Bueno, él estaba verdaderamente feliz. Su aprendizaje tenía un reconocimiento jamás esperado por nadie.

Interrogantes sobre el tema y la situación de la que se parte

A continuación, se plantean una serie de interrogantes que articulan la experiencia descrita en relación a las categorías de análisis que se ensayan a continuación y conforman el recorrido conceptual de mi trabajo.

-¿De qué manera los actores que intervienen en el proceso educativo (docente-alumnos) manifiestan la afectividad en sus experiencias en el aula?

-¿De qué modos la mirada pedagógica se entrama con las experiencias de aprendizaje en la escuela?

-¿Cómo superar las dificultades de convivencia en el aula? ¿Qué rol desempeña el afecto en las relaciones comunicativas entre los docentes y los alumnos?

¿Cómo propiciar espacios de diálogo y escucha con los estudiantes?

¿Cómo se construye y reconstruye la autoridad del maestro?

Introducción: ¿qué son las relaciones pedagógicas?

Muchos profesores se relacionan con sus alumnos y participan de prácticas que combinan dosis variables de respeto, autoridad, expectativas y afecto.

Las relaciones pedagógicas son centrales para los procesos de aprendizaje. Y, por ello, debe ser sujeto de reflexión y acción deliberada por parte del docente. Hay que dedicar tiempo a su construcción y cuidado. Sin embargo, no es tarea fácil, pues, hace falta confianza: confianza para pensar distinto.

Las relaciones pedagógicas no están exentas de una serie ritos. Y cada uno como profesor tiene los suyos. Unos estilos. Unas formas. Unas firmas. Por supuesto, existen soportes a la relación como la palabra, la voz, la escritura, la música, el gesto, la mirada y los silencios. Las relaciones pedagógicas necesitan del consentimiento del otro. El consentimiento implica encontrar ahí una autorización y una limitación recíproca. Uno habilita a los estudiantes a pensar, ellos nos habilitan a compartir. Y ahí estamos en compañía. Unas compañías que producen efectos y afectos (Frigerio, 2014).

Desde aquí, mantener relaciones cordiales, de confianza y credibilidad en un contexto en que profesores y estudiantes son diferentes en más de un sentido (gustos, preferencias culturales, ideológicas, orientaciones vitales, etc.) requiere de cualidades personales muy particulares. El docente, en la mayoría de los casos, debe constituirse en un motivador, un generador de interés y pasión por el conocimiento (Tenti, 2010).

Tanto los alumnos como los docentes deben encontrar un difícil equilibrio entre lo que ofrece la experiencia escolar y lo que se aprende en otros ámbitos de la vida social. Por lo tanto, “los docentes (...) no pueden ya contar con un fuerte ajuste previo de las expectativas” y están cada vez más obligados a “comprometer más y más netamente su personalidad en las relaciones pedagógicas a fin de conquistar un público que ya no les pertenece” (Dubet, 2009: 209).

Ahora me pregunto: ¿cómo, cuándo y dónde se forman estas cualidades relacionales?

Las cualidades relacionales del docente se sitúan en el centro de su práctica pedagógica, están más allá del contenido a desarrollar y son centrales en el éxito o el fracaso del proceso

de enseñanza. A modo de hipótesis diremos que estas “competencias” se desarrollan en forma espontánea y no programada. En efecto, ¿dónde se aprenden cualidades como la “empatía”, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de interesarse por el bienestar del otro, la capacidad de escuchar, de comprender, de entusiasmar, de motivar, de respetar, de comprometerse con el otro, etc.? ¿Cómo se aprenden actitudes morales como el sentido de justicia, la ecuanimidad, la benevolencia, etc.?

En este escenario, creo oportuno un abordaje más segmentado y específico del concepto de relaciones pedagógicas afectivas, a partir de la descripción y el análisis de diversas categorías que se construyen y se ubican medulares: *autoridad docente, mirada, diálogo y afectividad*, esta última, el eje transversal del presente texto.

Autoridad docente

Para Max Weber (1983) la autoridad se constituye en la medida en que existe un mínimo de voluntad de obediencia por parte de aquellos sujetos sobre los cuales esta es reclamada. Ese mínimo de voluntad es lo que legitima la autoridad puesto que esa voluntad de obediencia supone el reconocimiento y el consentimiento al mandato reclamado: los sujetos no obedecen a quienes a su juicio no consideran legítimos. En efecto, considera la autoridad del docente como el ejercicio legítimo de la dominación dentro del sistema educativo formal.

Las categorías fundamentales de la sociología de la dominación de Weber han sido incorporadas casi universalmente en los trabajos contemporáneos sobre la autoridad en la escuela. De esta manera, la autoridad como creencia en la legitimidad se expresa en la obediencia voluntaria (Sennet, 1982), que está mediada por las motivaciones de los actores sociales, es decir, por los valores e ideas a través de los cuales ellos le dan significado a sus actos.

Influidos categóricamente por el pensamiento de los autores clásicos de la sociología, especialmente por Max Weber, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1998) definen a la autoridad pedagógica como un poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima. Ésta constituye una relación asimétrica, en la cual los docentes imponen los conocimientos y actitudes como una forma de reproducir y legitimar las relaciones sociales de dominación.

Por otra parte, desde una perspectiva más contemporánea, Emilio Tenti (2004) considera que la autoridad del profesor, condición necesaria para el aprendizaje, se expresa en una relación y como tal se trata de una construcción permanente en la que intervienen los dos términos del vínculo —el docente y sus alumnos—, y varía según los contextos y las épocas.

En el marco signado por las aulas, son muy corrientes las expresiones del tipo: “cuando uno se hace tiempo para charlar con ellos, siempre da resultado”; “los chicos tienen gran necesidad de contar cosas, de que alguien les preste atención”; “esto funciona muy bien, ellos saben a qué atenerse y tienen espacio para preguntar”; “las reglas claras, si se cumplen, dan resultado”; “los profesores que son apasionados dando las clases, te hacen

interesar por la materia”. En esta línea, si es tan importante la construcción del vínculo en la educación, ¿de qué manera los docentes lo contemplan en sus estrategias pedagógicas?

Hoy en día, puede afirmarse que los modos tradicionales de entender y construir la autoridad están en pleno cambio y es posible advertir la necesidad de elaborar otras formas de concebirla acordes con las necesidades de la escuela y de la sociedad actual.

Tenti (2010) describe cómo la sociología clásica enseñaba que la autoridad era casi un efecto automático de la institución, más que un mérito personal. El acto de nombramiento para un cargo convertía casi por arte de magia a una persona en alguien digno de crédito, por lo cual se generaba la predisposición a creer y confiar en las cualidades de la persona nombrada. Tanto es así que el maestro gozaba de una consideración especial. La audiencia y el reconocimiento se daban por descontados, por lo tanto no debía hacer muchos esfuerzos para convencer o seducir. Es cierto que nunca faltaron los defectos de autoridad, los conflictos, los cuestionamientos de los alumnos. Por otra parte, no todos los docentes recibían el mismo trato. Algunos eran más escuchados, “creídos”, queridos y respetados que otros.

Actualmente, no faltan los profesores que aducen “falta de respeto” por parte de sus alumnos. Ahora bien, en esa relación que siempre se construye, al menos, entre dos polos: ¿cuál es la actitud de los docentes? ¿Respetan a sus alumnos? En esta dirección, Richard Sennett sostiene que una de las formas de analizar el respeto es por su ausencia: la falta de respeto, aunque menos agresiva que un insulto directo, puede adoptar una forma igualmente hiriente. Con la falta de respeto, no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa (Sennett, 2003: 17).

Ahora bien, como señala Tenti (2004) gran parte de la autoridad del maestro depende de lo que cada docente pueda construir con sus propios recursos; las instituciones educativas ya no están en condiciones de garantizarles ese mínimo de credibilidad, ya que ellas mismas no cuentan con la credibilidad y no ocupan el sitio de única referencia que ocupaban antaño.

Los conflictos siempre existieron, pues, a partir del momento en que convergen seres humanos con distintas cosmovisiones –conjunto de sentidos, concepciones y valoraciones acerca de la vida- se originan desacuerdos. En este sentido, Isabelino Siede relaciona el conflicto con el ámbito escolar y señala: “el conflicto es un componente constitutivo de la vida social y, por eso mismo, tiñe las relaciones interpersonales en la escuela y el vínculo de las personas con la institución” (Siede, 2007:187). En efecto, se requiere construir respuestas situacionales, pues, hoy educar puede ser interpretado como un acto político de carácter contracultural.

El vínculo de autoridad docente-alumnos es una negociación de sentidos dentro del aula. Por ello, si se valora la creación de espacios para consensuar criterios y la habilitación para actuar de otro modo, si se propicia la puesta en marcha de un saber que involucre el deseo del propio docente y el de los alumnos, entonces, se avalan realizaciones que se alejan de las visiones nostálgicas y que posibilitan la construcción de un vínculo en el que la autoridad puede ser reconocida como valiosa dentro de las coordenadas sociales y culturales actuales (Tallone, 2011: 134).

Ahora bien, de acuerdo a las posturas sintetizadas de los distintos referentes, es posible pensar que la categoría de *autoridad* puede ser definida como una relación, en tanto y en cuanto involucra a dos o más personas. Desde aquí, los docentes construyen expectativas respecto a las prácticas pedagógicas que atraviesan sus alumnos; expectativas que contribuyen a beneficiar o perjudicar los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, ¿qué son las expectativas? “Las expectativas del maestro pueden definirse como las influencias que hace éste sobre el aprovechamiento actual y futuro de los alumnos y sobre la conducta escolar general. Esto quiere decir que el profesor caracteriza a los alumnos de determinadas maneras, y que guía su acción hacia ellos de acuerdo a esas características que el profesor atribuye a los alumnos” (Arancibia, 2000: 228).

La clasificación, la discriminación y las etiquetas son muy variadas en el ámbito educativo. Los niños y jóvenes de escuelas ubicadas en zonas carenciadas y contextos marginales las reciben todo el tiempo. Es común escuchar en salas de profesores o en los pasillos de las mismas instituciones frases como: “¿Qué más se puede hacer con estos?”; “Yo trabajo este

tema porque para otros no van a poder”; “Pedirle o exigirle más es pedirle peras al olmo”, etc.

Clasificaciones que limitan el accionar docente ya que se descrea de antemano de las posibilidades del otro y que, además, genera representaciones negativas en el sujeto que aprende que, en la mayoría de los casos, influye en su relación con el saber, en ese “deseo” que es necesario para lograr aprender. El otro es posibilidad, sujeto que se construye en interacción con los demás y de lo cual los educadores son responsables, potenciadores de cualidades innatas.

En esta línea, Carina Kaplan (2009) se refiere a la “taxonomías escolares” y sostiene que: categorizar a un individuo, a un alumno, y situarlo dentro del grupo de los “buenos” o de los “malos”, de los “talentosos” o de los “no talentosos”, de los “inteligentes” o “no inteligentes”, no es una operación inocente—en tanto implica no solo una descripción arbitraria— de su situación actual, sino también una suerte de predicción sobre su situación en el futuro. Las propias prácticas escolares y las interacciones que allí se despliegan entre los actores, constituyen procesos de valoración y auto-valoración social y escolar, es decir que impactan en lo profundo de la subjetividad. Esta es la consecuencia o bien la eficacia práctica que tienen las expectativas y las formas taxonómicas del juicio profesoral.

Sin embargo, también, es posible rescatar expectativas más “optimistas” respecto a las condiciones adversas. No todas las instituciones ni todos los docentes se posicionan del mismo modo frente a los condicionamientos adversos de los alumnos. Mientras que para algunos docentes, la pobreza del alumno puede transformarse en un atributo estigmatizante, es decir, negativo, vergonzante; para otros docentes, la pobreza material de los alumnos representa un desafío o una oportunidad de que la escuela pueda torcer los destinos que se presentan en esencia inevitables.

Del mismo modo Philippe Perrenoud (2004, 2005) subraya que la escuela, así como es capaz de contribuir con la fabricación del fracaso del alumno, también puede generar recursos, estrategias y planes para atender a las diferencias y propiciar el aprendizaje. Para el autor, la preocupación por ajustar la enseñanza a las características individuales no nace

solamente del respeto hacia las personas y del sentido común pedagógico, sino que también forma parte de una exigencia de igualdad.

Ahora bien, cuando el docente trabaja en contextos con carencias estructurales y contextos marginales –de acuerdo a la segmentación espacial que propone la circulación del capital que invisibiliza espacios no urbanizados- cuando las familias y la “lógica de la calle y el barrio” plantean modos de socialización y educación que no los acompañan ni contribuye a potenciar sus virtudes y habilidades, ¿qué rol deben desempeñar los docentes?

Al respecto, el profesor Philippe Meirieu (2007) señala que los docentes no tienen demasiado peso sobre lo que pasa en las casas, pero las observaciones que hacen pueden permitir cierto optimismo cuando trabajan con alumnos que tienen la suerte de ser acompañados en una escuela donde se hace todo un trabajo sobre “el no pasaje al acto”. Ahí se observa que ellos pueden encontrar en la escuela una suerte de compensación respecto de la situación familiar. Es muy difícil. La escuela es muy paciente, es muy capaz de acompañar a los chicos, pero también tiene el poder respecto a los alumnos y muchas veces tiene más poder de lo que ella misma cree. Pero el maestro es un ser humano tanto como el alumno, en esa relación llamada “de sujeto a sujeto”. El adolescente tiene que sentir frente a él, frente al adulto, que se asume una diferencia. Pero al mismo tiempo acepta su parecido con él, es decir, acepta entrar en una relación auténtica con él. Lo que hace a la relación pedagógica es el equilibrio sutil entre la diferencia y el parecido.

Un ejercicio diferente de la autoridad supone la co-construcción del vínculo y la escucha del otro. Esto es, regular la convivencia en el aula reconociendo a todos los actores como sujetos de derechos y obligaciones sin destruir la relación asimétrica del lazo pedagógico.

Ser docente es involucrarse, relacionarse e integrarse con sus alumnos. Por ello, “para comprometerse a sí mismo, el hombre necesita que otro lo comprenda. Para que otro lo comprenda, necesita comprender al otro” (Watzlawick, 1986: 37).

La mirada

¿Los profesores tienen en cuenta la importancia que implica mirar y ser mirados por sus alumnos?

La mirada es la observación visual que se efectúa de algo. Pero, además, es una construcción de sentido que implica una expresión de quien la emite. Así es como se habla de miradas frías y distantes, o de miradas que manifiestan enojo, tristeza, dolor; y de otras miradas de amor, de protección o de consuelo. La mirada es la ventana de nuestro cuerpo que nos permite divisar nuestro interior. En ella se reflejan nuestros sentimientos y emociones, y junto con los gestos, les proporcionan a los demás el modo de descubrir lo que nos pasa, aunque no lo manifestemos verbalmente.

Esta definición es compartida por Sandra Nicastro, quien además plantea: “las palabras no lo dicen todo, las escuchas no lo escuchan todo y las miradas no lo miran todo, de ahí que la oportunidad de seguir pensando está habilitada” (Nicastro, 2006:22).

La competencia de escuchar al otro requiere recuperar la mirada. Mirar escuchando es una escucha atenta, capaz de ver lo puesto en juego en el encuentro y que va más allá de las palabras. Una escucha atenta es la que deja entre paréntesis toda clase de prejujuamiento acerca de quién tendrá algo para decir que “merezca la pena ser escuchado”. Es en la escucha respetuosa que el maestro crea las condiciones para que los alumnos lo escuchen y confíen en él.

El aula, en particular, es un espacio muy especial de convivencia entre personas que están en contacto permanente. En este espacio de convivencia las dificultades vienen a generar tensiones y dejan inexorablemente huellas que, a veces, pueden tornarse corrosivas en la formación de los sujetos. Por ello, no pueden quedar a la deriva ni dejar que se resuelvan en el terreno de la imprevisión. En este sentido, el maestro debe ser competente para mediar y negociar en las relaciones interpersonales, dando como resultado un clima proclive a la convivencia armónica y al trabajo escolar.

La confianza es esencial en toda relación pedagógica. El mundo, cada vez más complejo, globalizado e informatizado solicita a la escuela la formación de maestros capaces de

cumplir con muchas tareas que antes no se comprendían en el marco del proceso pedagógico de la modernidad. Si no se está seguro de lo que se puede transmitir, si sabe lo mínimo o no se sabe sobre lo que se debe enseñar, si se es incapaz de justificar cómo y para qué enseña ¿cómo el maestro recompone la confianza para sí y para los otros en lo que puede transmitir? La confianza en los alumnos conforma otro pilar de las relaciones pedagógicas. En este sentido, la confianza es “una hipótesis sobre la conducta futura del otro (...) Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de otro” (Cornú, 1999).

Si se comprende el valor de las acciones, de cada acción, se entiende algo esencial: se es maestro no sólo desde el lugar de saber (un contenido específico, una didáctica) sino desde el lugar de “ser” (desde la subjetividad). Habla de la eficacia de sus acciones frente a sí mismo, a los otros y a un nosotros. Algo que no se puede ver tan a primera vista, pero que está allí con cada gesto. No coincide con tal o cual saber, pero se torna descifrado en la medida en que se llega al otro, en que se produce el encuentro, en que lo logra.

En este marco, será que volver a mirar, ¿es sacarse la telaraña de las pupilas? ¿Es posible construir una mirada que no se estacione en las dificultades sino que explote las posibilidades y virtudes del alumno? ¿Cómo evitar modos de mirar que podrían resultar estigmatizantes?

Esta problematización tiene el propósito de promover otro enfoque, de proponer otras preguntas y establecer otras relaciones. Y esto implica no solo volver la mirada sobre las puntualizaciones que otros hicieron sobre la escuela y su acontecer, sino también sobre las propias.

¿Cómo desplegar actividades reflexivas en el otro si uno mismo como docente no las experimenta?

Es posible comenzar por generar la capacidad institucional de escuchar, de abrir el diálogo, de revisar nuestras prácticas y prejuicios, de hacer lugar a la diferencia. Pensar en cómo brindar la oportunidad de una segunda vuelta en el acto de mirar y en la escucha como en la planificación; como un ejercicio de retorno, poner en palabras a una sensación que tiene que ver con el encierro de las miradas como de las posturas. Presentar el mirar en

movimiento, entre las presencias y las ausencias, en el tiempo, en diferentes lugares, promoviendo sentimientos controvertidos, es como anunciar una mirada viva y no someternos a su muerte bajo el encapsulamiento, la anulación o el sometimiento a las reglas de juego que siempre pone otro ajeno.

¿Y por qué no construir una mirada afectiva? Una mirada que seduce, a veces más aplacadamente, a veces menos; la que invita a lanzarse a lo no visto, a volver a mirar lo ya sabido; la que tolera el ser mirado; la que no solo actúa en nombre propio, sino que se inscribe en la filiación y la transmisión; la que atraviesa sufrimiento y queda perpleja, puede ser una mirada habilitadora para recibir, para dar, para provocar la palabra, para provocar el relato, una mirada donde la sensibilidad hacia sí y hacia los otros ocupa un lugar privilegiado.

El diálogo

Necesitamos aprender a hablar, escuchar y poseer una rica competencia lingüística, dedicar tiempo para el tratamiento de la lengua en el aula y generar situaciones diarias para la conversación y el intercambio, pues, para aprender conocimientos del mundo es necesario aprender a preguntar y a contestar según el contexto.

En esta dirección, el diálogo ocupa un rol de primer orden en la gestación de novedosas probabilidades, en la que supera la idea de sujeto-objeto en la actividad educativa y la torna más colectiva."La toma de conciencia no se da en los hombres aislados, sino en cuanto traban, entre sí y el mundo, relaciones de transformación, así también, solamente ahí puede instaurarse la concientización" (Freire, 1970: 88).

Como dos caras de una misma moneda que se arroja en la escena escolar, se encuentra la competencia de escuchar y hablar con los alumnos. Dialogar, entender qué mueve o que conmueve al otro ser humano supone una necesaria disposición para escuchar. La escucha entendida en un sentido trascendente exhorta a tener en cuenta el valor de las palabras. Palabras hay muchas, pero la escucha y el diálogo entre semejantes se posibilita con el intercambio y el consenso de significados. En la escuela no se pueden dejar espacios vacíos de palabras, de significaciones compartidas, de construcción de grupos de interpretación. De lo que se trata es de ofrecer instancias que posibiliten la participación en el universo de la palabra y su apropiación permitirá dialogar, construir sentidos, ser autor y no mero repetidor de las palabras de otros.

El diálogo representa un intercambio comunicativo por medio del cual se logra una aprehensión más plena del mundo, de la subjetividad propia y la de los demás; también en varias oportunidades puede tener una finalidad determinada, como la de responder una pregunta específica o comunicar un entendimiento ya declarado.

Nicholas Burbules (1999), se refiere al diálogo como una "enseñanza recíproca" y lo describe como una forma de comunicación pedagógica. Dentro de éste, no solamente es importante, proveer información novedosa a los alumnos, sino que se cultiva una comprensión explícita sobre la índole del conocimiento, que facilita la formación de un alumno independiente y autónomo.

El conocimiento no se produce en las intenciones de los que creen que lo poseen, ya sea en la pluma o en la voz. Se produce en el proceso de interacción, entre escritor y lector durante la lectura, y entre profesor y alumno durante las acciones en el aula. El conocimiento no es algo que se ofrece sino algo que es entendido. Concebir los campos o los cuerpos de conocimiento como si fuesen propiedad de académicos y profesores es un error, en la medida en que privilegia falsamente un lado del intercambio y lo que éste «sabe» por encima del otro (Lusted, citado en McLaren, y Giroux, 1997, p. 62)

Cuando la enseñanza y el aprendizaje son vistos como procesos interactivos, los papeles que corresponden a esas dos posiciones no pueden ser asignados con claridad a individuos separados. Frecuentemente hay diferencias reales de conocimiento, aprehensión y especialización, que por diversas razones llevan a las personas a los encuentros de aprendizaje, los cuales se deben desarrollar dentro de una relación dialógica con respeto y actitudes de confianza, que puedan permitir diferencias en conocimiento, comprensión o especialización, sin llevarlas a condiciones o identidades de papeles inflexibles o autoritarios (Freire, Dewey y colaboradores, citados en Burbules, 1999).

La interacción que genera el diálogo, el cuestionamiento entre partes, es propia habilidad humana, en donde ya sea por intermedio del lenguaje o de gestos, es posible aprehender el papel de los contextos en donde esas palabras y gestos se dan y ocurren. Según Bruner, “somos la especie intersubjetiva por excelencia. Es esto lo que nos permite “negociar” los significados cuando las palabras pierden el mundo” (Bruner, 1996: 39).

Recuperar el diálogo en la enseñanza como un proceso de comprensión interpersonal, como espacio de negociaciones sociales sobre los significados, implica reconocer y respetar las diferencias y considerar que éstas son oportunidades positivas para alcanzar perspectivas nuevas. Implica, también, por un lado, reconocer al estudiante no sólo como mero receptor de conocimiento. Y, por otro, correr al docente del lugar protagónico de la enseñanza permitiéndole que esté abierto a los intereses del otro y que tenga la posibilidad de escuchar y de esa forma ser también él alumno.

El diálogo en la enseñanza lleva, según indica Burbules a cuestionar las jerarquías y las concepciones tradicionales de la autoridad del maestro; a tolerar y apoyar la diversidad; a

no descansar en supuestos teleológicos sobre respuestas correctas y verdades últimas; a no apoyarse en esfuerzos individuales aislados, sino en relaciones comunicativas mutuas y recíprocas; y a mantener abierta la conversación en el sentido tanto de que carezca de un término final cuanto de invitar a una diversidad de voces y de estilos a que ingresen en él. “El diálogo representa un intercambio comunicativo continuo y evolutivo por medio del cual logramos una aprehensión más plena del mundo, de nuestra subjetividad y de los demás.” (Burbules, 1999: 32)

¿Será que los procesos pedagógicos suponen una relación dialógica que habilita la posibilidad de compartir?

Generar el espacio para el diálogo y permitir y permitirse adentrar en él conlleva transitar por terreno pedregoso e inseguro. Tal decisión puede traer aparejada una resignificación de la metodología de trabajo, del conocimiento, del sujeto a quien se enseña, de uno mismo, de nuestra visión del mundo. Para muchos, una cuestión amenazante. Pues ¿qué mejor que continuar con viejas prácticas si las mismas no atentan contra nuestras propias seguridades, contra nuestras propias certidumbres?

El docente es quien debe promover el diálogo; debe recoger los aportes que hace, para que se motive y continúe la construcción del conocimiento. De esta forma, el alumno puede entender que están hablando el mismo idioma y puede reconocer que se encuentran en un espacio de significaciones compartidas. Sólo de esta manera, el docente puede situarse en el mundo del alumno, para que paulatinamente, los signos se transformen y adquieran sentido para el discente.

Afectividad

¿Por qué es necesario desarrollar estrategias socioafectivas en el aula? ¿De qué manera implementarlas? En efecto, ¿de qué forma abordar el desarrollo afectivo como posibilidad para generar transformaciones pedagógicas?

La afectividad designa una fenomenología tanto personal o endógena como relacional o exógena. En el terreno personal, constituye un aspecto fundamental de la vida psíquica del individuo que junto a la inteligencia racional, se identifican con las funciones más importantes en el comportamiento. Del vínculo cognición-afecto se desprende que ambas son esferas interactivas, ya que el ser humano no admite interpretaciones sectoriales sino que todas las funciones internas generan un proceso evolutivo integrado, equilibrado e interfuncional (sensorio perceptual, memoria, pensamiento, lenguaje, cognición, afecto, etc.), hacia la unidad de la persona que motive una «tonalidad afectiva» estable entre emociones y sentimientos (Gutiérrez, 2004).

Desde aquí, puede ser definido como el sentimiento amoroso que se siente por otras personas y el placer de tenerlo. Si los niños no han experimentado caricias, abrazos y otras demostraciones sensibles de afecto, al llegar a la edad adulta pueden tener dificultad para relacionarse afectivamente con otras personas.

Algunos autores proponen estrategias que permiten mitigar los factores de riesgo. Por ejemplo, David Hawkins y Richard Catalano(1990), señalan que las investigaciones que ellos realizan demuestran que los niños(as) con fuertes vínculos positivos incurren menos en conductas de riesgo y, que al fortalecer las conexiones entre las personas ocurre un cambio que se debe aprovechar en el ámbito escolar, enfatizando el rendimiento escolar individualizado dentro de un aprendizaje cooperativo.

El aula, en particular, es un espacio muy especial de convivencia entre personas que están en contacto permanente. En este lugar de convivencia, las dificultades vienen a generar tensiones y dejan inexorablemente huellas que, a veces, pueden tornarse corrosivas en la formación de los sujetos. Por ello, no pueden quedar a la deriva ni dejar que se resuelvan en el terreno de la improvisación. En este sentido, el maestro debe ser competente para mediar

y negociar en las relaciones interpersonales, dando como resultado un clima proclive a la convivencia armónica y al trabajo escolar.

Dicho esto, ¿qué relación existe entre afectividad y aprendizaje?

Los docentes son personas –y al igual todos los individuos- traen consigo una carga afectiva. En general, cuando los maestros se ocupan de la dimensión afectiva de sus alumnos, encuentran en estos un acercamiento. Según Lucas Milán (2011) existen modos que los docentes tienen la posibilidad de recurrir a diversas instancias:

- 1.- Un tono de voz agradable, que promueva la sensación de tranquilidad confianza y credibilidad.
- 2.- Un trato próximo, preocupándose por el alumno y que demuestre que son personas, con familia, preocupaciones, ilusiones, deseos, etc.
- 3.- Expresiones verbales y gestos que expresen cariño, cercanía, preocupación.
- 4.- Proximidad física, con demostraciones de afecto y cariño que manifiesten al niño ternura, interés, que le cae bien.

Es fundamental que las competencias emocionales y comunicativas sean abordadas desde las diferentes áreas curriculares porque la vida de las personas está llena de sentimientos y emociones: un simple “Buenos días” que manifiesta un profesor cuando entra en el aula por la puerta presenta numerosas connotaciones emocionales.

Flórez, desde esta perspectiva, afirma: “la afectividad consciente e inconsciente, la motivación, el interés, la buena disposición, el deseo, la transferencia y la energía positiva, son variaciones pedagógicas sobre el mismo eje conceptual que articula la cabeza con el corazón, lo cognitivo con lo afectivo” (Florez, 1994: 116).

¿Escuchan los adultos lo que los niños, adolescentes y jóvenes dicen?

Al respecto, Viviana Seoane (2010) indica: “en ocasiones, los adultos de la escuela consideran que el problema radica en los mismos jóvenes y la falta de comunicación y empatía resulta de un conjunto de características y comportamientos juveniles que debemos “corregir”.

De este modo, profesoras y profesores construyen una visión que estigmatiza a las y los jóvenes al mismo tiempo que sanciona toda forma que se aparte del ideal de alumno que esperan encontrar en las aulas.

En el ámbito educativo es necesario plantear estrategias pedagógicas que recuperen el valor de lo humano, a partir del reconocimiento de la subjetividad. Por ello, no hay que olvidar que dentro del aula los actores principales son el docente y los alumnos, y es precisamente en este espacio donde es posible el reconocimiento de la subjetividad, de las formas en que cada uno de los sujetos recupera o enfrenta los problemas planteados por la sociedad global.

“La construcción de significados compartidos entre profesor y alumno está íntimamente ligada a la construcción de un vínculo afectivo interpersonal en el que se ponen en juego no sólo los sentimientos, las motivaciones y las expectativas de los alumnos, sino también las del profesor. La experiencia pedagógica, el enseñar y el aprender se desarrollan en el vínculo y tienen una dimensión histórica, intersubjetiva e intrasubjetiva.” (Valdez, 2000:3).

El “clima escolar apropiado” implica la participación de la familia y de la sociedad a través de la interacción de los miembros de la institución en espacios de convivencia extramurales. Resulta evidente, entonces, la importancia de generar y consolidar climas escolares afectivos que hagan posible que la escuela sea un lugar en donde los estudiantes y todos los demás integrantes encuentren alta gratificación y sentido para sus vidas, por lo que ello contribuye eficazmente a que la institución escolar cumpla los fines que la justifican.

En este marco, “una sonrisa, una caricia, valorar el esfuerzo y el progreso, exaltar lo bueno, una mirada, una muestra de afecto, son todos elementos positivos, agradables dentro del proceso de comunicación en el aula; ya que el clima emocional que existe en el salón de clases es decisivo para el éxito de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y un ambiente lleno de afecto ayuda a aprender” (Alsina, 2002:4).

Finalmente, la escuela se torna un escenario posible para resignificar el afecto. En una sociedad con vacíos de significados es urgente formar en la afectividad, empezar a construir

juntos sentidos de existencia, recuperar el valor de la vida y aprender a ser sensibles a lo humano (Pérez, 2001).

Aportes finales

En la escuela de hoy en día, es de suma importancia enfrentar y resolver conflictos de manera pacífica, mantener buenas relaciones interpersonales, comunicar nuestros sentimientos e ideas, promover estados de calma y optimismo que nos permitan alcanzar nuestros objetivos personales y académicos. Empatizar con otros, tomar decisiones responsables así como evitar conductas de riesgo. En definitiva, desarrollar habilidades socio afectivas que, como herramientas, puedan ser utilizadas en otros contextos que superen el marco institucional. En este sentido, si en el marco de los procesos pedagógicos, el modo de construir los vínculos se ubica en un sitio tan importante, ¿no será momento de aprender y enseñar a nuestros alumnos este tipo de habilidades?

Aptitudes como éstas pueden aprenderse y como toda dimensión del desarrollo humano, se transforman a lo largo del tiempo. Es por esto que no es posible enseñarlas o desarrollarlas de una vez, sino que al igual que las habilidades intelectuales, requieren de estimulación continua.

Sin embargo, el gran desconocimiento que existe en relación al modo de estimularlas y promover su expresión, ha influido en una cierta desestimación de la importancia de formarlas en la escuela. Y es que pese a que la gran mayoría de los profesores reconoce que es relevante su formación, en las prácticas educativas suele ser una preocupación que queda invisibilizada tras otras actividades que se plantean como más prioritarias.

Según Savater (1997), como educadores no nos queda más remedio que ser optimistas. La enseñanza presupone el optimismo tal y como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Quien no quiera mojarse debe abandonar la natación, quien sienta repugnancia hacia el optimismo, que deje la enseñanza. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, que hay cosas como valores, símbolos, técnicas, hechos que pueden ser sabidos y que merecen serlo, que las personas mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento.

De todas estas creencias optimistas puede uno muy bien descreer en privado, pero en cuanto intenta educar o entender en qué consiste la educación, no queda más remedio que

aceptarlas. Con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla y ejercerla.

Queremos que nuestros alumnos sean amables, respetuosos, educados, solidarios y llegamos a enfadarnos cuando no lo son. Sin embargo, a menudo se nos olvida plantearnos si nosotros estamos haciendo lo que les pedimos a ellos.

En este sentido, Gage (1978) señala que los alumnos están atentos en los mensajes verbales y no verbales de sus profesores, a quienes clasifican como buenos o malos para enseñar, no únicamente por el manejo del contenido y de estrategias de enseñanza, sino por todo lo que los compone como persona. Finalmente quien está frente a un grupo es un individuo que razona y siente, con derecho a errar y flaquear, pero también comprometido con su tarea y lo que ella implica.

La *autoridad pedagógica* se constituye en un saber ligado a la propia reflexión sobre el lugar que ocupamos como adultos educadores, a los gestos y actitudes y, a lo que otros pueden enseñar y aportar en la construcción de una autoridad democrática. Todos construimos autoridad, esa es nuestra responsabilidad política.

El propósito de la educación será entonces formar a las infancias, juventudes e incluso a los adultos para que se perciban, sientan y actúen como personas trascendentes en la sociedad a la que pertenecen. Lo individual adquiere aquí carácter comunitario, activo frente al mundo circundante, para transformar la realidad y lograr un mundo mejor. El educador, al asumir libremente su acción social transformadora de la sociedad, acepta la *afectividad* hacia el otro como base para su realización.

La dimensión humana del estudiante constituye, así, el punto de partida de un encuentro educativo que atiende a la diversidad, su preocupación central debe ser el individuo, la persona a partir de todos los aspectos y circunstancias que la constituye.

La educación debe tratar, entonces, de construir un *diálogo* sobre los horizontes posibles del estudiante sobre su propia realidad, en la que pueda reconocer sus posibilidades, capacidades y valores. Es un camino para generar confianza en sí mismo, de tal manera de

encontrar en sus fortalezas las respuestas a los innumerables conflictos que enfrenta en el encuentro educativo y en su vida general.

La expectativa del profesor es igualmente fundamental. Una alta expectativa docente respecto del alumno, sus condiciones, sus posibilidades de aprendizaje, de progreso, de superación; eso pesa más que la propia capacitación docente. Se trata de liberarse de los prejuicios hacia los pobres, hacia los niños, hacia las mujeres; todo ese bagaje de prejuicios está muchas veces actuando detrás de esta falta de confianza en el aprendizaje de los niños (Rosa María Torres, 1997).

Como docentes, tenemos un espacio privilegiado para intervenir, para transformar; tal como sostiene Eduardo Galeano (1986):

Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo y no socializan los medios de producción. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable.

Las experiencias vividas y compartidas con mis colegas en la docencia son múltiples y de una riqueza invaluable. La mayoría de ellos, tienen a varios “Yonis” en sus aulas a lo largo de sus trayectorias en los diversos centros educativos. La experiencia descrita al comienzo fue fundamental para mi vida, no sólo para mejorar mis prácticas como docente y mis capacidades para manejarme ante la coyuntura, sino –tal vez, lo más importante- me hizo crecer como persona. Porque el crecimiento individual siempre se produce en la interacción con el otro.

Por último, fue un ejemplo apropiado que me permitió trabajar las categorías de autoridad, la mirada, el diálogo y la afectividad, desde un enfoque que es un tanto más democrático en la medida en que recupera el pensamiento y las voces de los alumnos, sujetos activos en los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje. En todos los casos, presuponen el establecimiento de relaciones y vínculos.

Desde aquí, tiene sentido la autoridad en la medida en que se ejerce sobre un par, cobra vida la mirada en el instante en que un sujeto es mirado por otro, se construye el diálogo

siempre y cuando los mensajes tengan un destinatario, y la afectividad se hace carne sólo si se constituye como un proceso de doble vía.

En este marco, el objetivo fue problematizar cada una de estas nociones con la meta explícita de no cerrar ningún círculo ni de hallar conclusiones ni soluciones mágicas al respecto, sino más bien de profundizar aún más el estudio de ciertas herramientas a la luz de una experiencia personal que, de otro modo, hubiese quedado encerrada en los intersticios neuronales que componen mi cerebro.

Bibliografía:

- Arancibia, V. (2000). *Factores que afectan el rendimiento escolar en niños pobres*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1998). *La Reproducción*, México: Laia.
- Bruner, J. (1996) *La educación puerta de la cultura*, España: Ed. Visor.
- Burbules, N. (1999), *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Cornu, Laurence (1999-2008) en: *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Frigerio, G. Korinfeld, D. y Poggi, M. (compiladores) Editorial Novedades Educativas.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá: McGraw Hill
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Esperanza*. (pp.112-113) Madrid: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Frigerio, G. (2014) *Sexto encuentro de experiencias pedagógicas innovadoras en el ámbito universitario*, organizado por las universidades de Antioquia y Santo Tomás en Medellín. Colombia.
- Galeano, E. (1986): *Memoria del Fuego 3. El siglo del viento*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gutierrez, T. (2004) *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó. La Gestión Pedagógica en el año académico desde un modelo integrador del currículo y la labor educativa*. Colombia.
- Hawkins, J. y Catalano R. (1990) en la *Aplicabilidad del Enfoque “Resiliencia en la Escuela”*. Madrid: Narcea.

- Kaplan, Carina (2009): *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño.
- Meirieu, P. (2007) “*Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza*” Ciclo de Videoconferencias Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas 25/10/2007.
- Milán, G. (2011) *Afectividad, Familia y Escuela. Motor de cambio en el alumno con dificultades comunicativas*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona.
- Nicastro, Sandra (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Pérez, T. (2001) *Convivencia solidaria y democrática*. Bogotá: Ismac.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*. Madrid: Ariel.
- Sennett, Richard (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Seoane, V. (2010) *Nuevas Juventudes: Acerca de Trayectorias Juveniles, educación secundaria e inclusión social*. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane. FaHCE. La Plata.
- Siede, I. (2007) *La Educación Inicial hoy: Maestros, Niños, Enseñanzas*: Ciclo de Conferencias 2007. Dirección General de Cultura y Educación, La Plata.
- Tallone, Alicia. (2011) *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, pp. 115-135
Fecha de entrada: 31-12-2010 Fecha de aceptación: 1-04-2011
- Tenti (2004-2010) *Nuevos problemas de gobierno de la educación en América Latina*. In E. Tenti (Ed.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 45-64). Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Torres Rosa, M. (1997) en *Propuesta para superar el fracaso escolar*, Buenos Aires:UNICEF.

Valdez, D. (2000) *Relaciones interpersonales y practica comunicativa en el aula*. Buenos Aires: Eudeba.

Weber, Max (1983). *Ensayos sobre sociología de la religión*. Madrid: Taurus.

Watzlawick, P. y Otros (1986) *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Editorial Herder.