

2016

Artículos

Investigadores jóvenes

“Gestionar la reciprocidad. Trabajo docente y vínculos intergeneracionales en la escuela primaria”, por Guido García Bastán.

Propuesta Educativa Número 46 – Año 25 – Nov. 2016 – Vol2 – Págs. 101 a 112

Gestionar la reciprocidad. Trabajo docente y vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria

GUIDO GARCÍA BASTÁN*

Introducción

En este trabajo presentamos avances de una investigación doctoral centrada en el estudio de la conflictividad intergeneracional en el nivel medio. Particularmente, nos interesa indagar un espectro de fenómenos integrados al flujo de las interacciones cotidianas, que pueden comprenderse como parte de una *evaluación escolar informal* (Perronoud, 1990); aquella evaluación no codificada, que se despliega en el aula de manera permanente y se efectiviza, principalmente, a través de apreciaciones y juicios de valor. Nuestro objetivo es aproximarnos a una comprensión de la contribución que estas valoraciones hacen globalmente al desarrollo de conflictividad cotidiana en las escuelas.

Existe un campo consolidado de trabajos que atendieron ya a los *efectos productivos* del juicio profesoral (Bourdieu y de Saint Martin, 1998; Kaplan, 2009; Rosenthal y Jacobson, 1980) pero, como señalara Tenti (2004a), las expectativas y valoraciones de los estudiantes tienen también un efecto productivo sobre los docentes y, sin embargo, esta "influencia recíproca" no ha sido suficientemente atendida por la investigación.

La sugerencia de Tenti se complejizaba al contemplar -basándose en la teoría civilizatoria de Norbert

Elias- la probabilidad de que los jóvenes tuvieran "*una capacidad creciente para influir sobre sus maestros a medida que se va modificando el equilibrio [entre generaciones]*" (2004a:131). En Argentina, las tesis de Elias han contribuido a estructurar una línea de estudios acerca de los procesos de transformación de las relaciones inter-generacionales a partir de la denominada "bisagra cultural" de los años sesenta (Gallo, 2011; Míguez, Gallo y Tomasini, 2015; Míguez, 2009). Momento a partir del cual se observa una transición desde unas relaciones intergeneracionales marcadamente jerárquicas, hacia otras más dialógicas y horizontales acompañadas de nuevos sentidos acerca del ejercicio de la autoridad por parte de la generación adulta.

Esta proposición permite proyectar un escenario caracterizado por la relativización de las asimetrías generacionales que tradicionalmente han modelado estos vínculos. Lo que los distingue de situaciones pretéritas no sería entonces la presencia de conflictos, sino la relativización de sus formas tradicionales de tramitación. A una coexistencia entre modalidades "tradicionales" y "nuevas" de ejercer la autoridad, se suma una ausencia de claridad respecto de cómo deberían ser exactamente las segundas. Cuestiones que "ponen en jaque" su carácter asimétrico (Míguez, 2009:153).



Lic. en Psicología y candidato a Dr. en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Becario doctoral, CONICET Argentina, con sede en el Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (IGEHCs, UNCPBA). E-mail: guidogarciabastan@gmail.com

Artículos

Jóvenes investigadores

101

Esta sección se propone generar un espacio que promueva y facilite la publicación de las producciones de jóvenes investigadores (juniors). Con este fin, convocamos a quienes quieran difundir los resultados de sus investigaciones o trabajos académicos. Los requisitos para su publicación son los mismos que para el resto de los artículos de esta revista (ver Parámetros para la presentación de artículos y reseñas). Los artículos serán puestos a consideración de un referato que los evaluará valorando la originalidad y rigurosidad de sus postulados.

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

En nuestra investigación hemos adoptado un enfoque cualitativo centrado en un estudio de casos. Durante 2013 y 2014 trabajamos en dos establecimientos educativos de la ciudad de Córdoba, seleccionados intencionalmente por tratarse de casos socialmente contrastantes; uno de ellos es una escuela provincial pública de la zona sur de la ciudad, a la que asisten jóvenes de sectores populares. Allí trabajamos con jóvenes de 1° y 4° año. El otro, es un establecimiento privado de modalidad bilingüe-bicultural, ubicado en la zona norte, con una población de jóvenes de clase media-alta. En este caso, se trabajó con jóvenes de 3° y 4°. En cada una de las escuelas se llevaron a cabo, durante un año, jornadas periódicas de observación participante, entrevistas individuales a docentes y grupales a estudiantes.

A lo largo del trabajo se analiza un corpus empírico producido en la escuela de gestión privada. Focalizaremos en ciertas modalidades docentes de regulación de los vínculos con sus estudiantes, que denominaremos modos de *gestión de la reciprocidad*. Una categoría provisoria que, en consonancia con nuestras hipótesis de trabajo, aspira a "captar" algunos aspectos de la interactividad intergeneracional que no remiten exclusivamente a lógicas asimétricas. En la variedad de prácticas que coexisten al interior de un mismo establecimiento, la consideración de los soportes de éstas conlleva además implicancias para pensar las condiciones en que se produce la labor docente. Pero antes de presentar los análisis situaremos nuestra perspectiva diferenciándola de otros recorridos teóricos.

1. Acerca del enfoque adoptado

Nos orienta el desafío de construir una mirada cualitativa de los vínculos intergeneracionales. El interés de las Ciencias Sociales por dichos

vínculos no es asunto reciente. En el contexto escolar, la conflictividad en este plano de relaciones interpersonales ha sido atendida apelando a nociones tales como *Gobernabilidad* y *Autoridad*.

La primera surge en los setenta. En un contexto de crisis de los Estados de bienestar, la gobernabilidad era entendida como la capacidad de éstos para dar respuestas a las demandas sociales. El correlato de este proceso sobre el sistema educativo se efectiviza en procesos de *descentralización* y *fragmentación*, que afectaron a los países latinoamericanos fuertemente durante los noventa (Tapia, 2008; Tenti, 2004b; Tiramonti, 2004). Aspectos que, al masificarse la oferta educativa, habrían conducido hacia una *crisis de gobernabilidad*, en la que las condiciones estructurales (pobreza, desocupación, violencia, desigualdad, etc.) aparecen permeando las relaciones interpersonales en los establecimientos educativos (Alterman y Coria, 2010).

La segunda noción comparte frecuentemente con la anterior la hipótesis del *declive institucional* (Dubet, 2006). Fenómeno que haría de la autoridad docente, cada vez más, una construcción personal cimentada en recursos personales ligados al carisma y la fortaleza del carácter o a factores como la importancia de la asignatura impartida dentro del *currículum* (Noel, 2009; Martuccelli, 2009). La idea de *modelo de autoridad* permite evaluar ciertos modos efectivos de construirla (Greco, 2007). No obstante, tal como ocurre con la gobernabilidad, parece más sencillo identificar las situaciones en que esta cualidad resulta *impugnada* (Torres, 2014; Noel, 2009; Di Leo, 2008), lo que ha orientado algunos esfuerzos hacia la observación de los "encuentros pedagógicos" en que el ejercicio de la autoridad parecería hacerse posible (Abrate, 2012).

La opción por referir a una *reciprocidad* que debe *gestionarse* en modo alguno desestima la relevancia de

las dimensiones mencionadas, de hecho consideramos que en momentos se solapa con ellas. Sin embargo, implica la adopción de un enfoque que, sin desconocer los condicionamientos estructurales, parte de las interacciones como unidades de análisis. Pretendemos captar un orden interaccional en que las jerarquías entre generaciones se encuentran relativizadas.

El mismo Goffman (1983) definía a las interacciones en función de una *reciprocidad* de influencias entre las acciones de individuos en co-presencia física. Su enfoque abogaba por comprenderlas como fenómenos regulados por sus propios códigos. En ello tampoco él desconocía la relevancia del orden macro social pero, en comparación con el programa parsoniano imperante de su época, otorgaba un papel tanto menos determinante a este elemento sobre el orden de los fenómenos interaccionales, cuanto que lo restringía a una mera relación de *acoplamiento laxo* (*loose coupling*) entre ambos elementos (Goffman, 1983). Las situaciones cara-a-cara eran para él "un orden de fenómenos sociales con una historia específica" (Joseph, 1999: 10).

Si el enfoque goffmaniano nos permite entonces tomar seriamente a las interacciones como elementos de análisis y asumir el desafío de reconstruir las lógicas que las ordenan, el aporte que supone la noción de *regímenes políticos de interacción* (Martuccelli, 2007) evitará que perdamos de vista las tensiones allí existentes entre lógicas igualitarias y jerárquicas que coexisten en las interacciones áulicas, en tanto fenómenos que se encuentran *organizacionalmente enmarcados* (Vanderaet, 2001).

El desarrollo antropológico en torno a la categoría de *reciprocidad* advierte que ésta no necesariamente comporta el carácter "comunal" o pacífico que tendemos a asignarle desde el sentido común. Si Sahlins (1974) identificaba formas 'positivas'

de reciprocidad, no debemos olvidar que éstas eran tales por oposición a otras 'negativas', guiadas por el afán de "obtener algo a cambio de nada" (p. 213) mediante el recurso de la astucia, la ingeniosidad e incluso la violencia.

Con estas herramientas conceptuales en mente emprenderemos un análisis ordenado fundamentalmente por los siguientes interrogantes: ¿Cómo los educadores gestionan las tensiones entre lógicas jerárquicas y dialógicas en la relación con sus estudiantes? ¿Qué tipos de reciprocidad ordenan las relaciones entre adultos y jóvenes en el aula? ¿Qué soportes se ponen en juego en estos "intercambios"?

Comenzaremos caracterizando las tensiones a las que aludimos.

2. 'Hablemos de cosas'

En nuestro trabajo con estudiantes de 1° año (García Bastán, 2014) advertimos que entre las cualidades que hacen a un 'profe piola' o 'pulenta', una de las más valoradas por ellos es la 'paciencia'; efectivizada como la buena predisposición del educador para repetir explicaciones, o en la concesión de "moratorias" a los plazos de entrega de trabajos. Sin embargo, conforme avanzan en su trayectoria, y quizá a medida que la consolidación del oficio de alumno (Perrenoud, 1990) hace que los ritmos de clase dejen de ser una preocupación central, observamos en nuestros casos de estudio que la preferencialidad de los estudiantes de cursos más altos parece dirigirse hacia adultos con quienes se puede 'hablar de cosas', en franca correspondencia con lo que Dubet y Martuccelli (1998) identificaron como el *principio de reciprocidad* del colegial. Los autores aludían a la tendencia adolescente a reemplazar la omnipotencia del maestro, propia del escolar, por expectativas en las que la relación docente-alumno no sería ya unidireccional. En el caso de

estudio que abordaremos, este principio se efectiviza con recurrencia en situaciones como la siguiente:

Juan: Profe: ¿Usted sabía que la profe Funes se hizo 3 lipos [(liposucciones)]?

Marcela (Docente): ¿Quién se hizo lipo... ?

Martín: La profe Funes. Siempre viene y dice: "Ay, me hice la lipooo..."

Marcela: No sabía, no la cruzo mucho.

Fernando: ¿A usted cómo le cae Sandra [otra docente]?

Marcela: A mí me caen bien todos los profes.

Fernando: ¡¿Sandra?!

Juan: ¡Se va a ir corriendo esa vieja!
Marcela: ¡Basta! ¡No sé de qué hablan y no me interesa! ¡Cada vez que dicen algo hay problemas!

[Observación de clase]

Escenas como la anterior fueron evocadas también por los educadores que participaron de nuestra investigación cuando señalaban a la regulación de la 'relación con los chicos' como uno de los aprendizajes más costosos y relevantes de la 'construcción del rol docente'. Sin embargo, con recurrencia, también afirmaban que sus trayectos formativos parecerían no haber provisto de herramientas adecuadas para conseguirlo:

Mario: Vos entrás por primera vez a hacerte cargo de un curso y planificaste algo y te sonaron media hora de tiempo y no supiste qué hacer y bueno... se aprende... me encantaría trabajar en formación docente, para compartir todo lo que no me dio la formación académica y si me dio la experiencia [...] La dificultad más grande está en que cada uno de los docentes seamos capaces de dejarnos ayudar [...] por ahí es difícil reconocer la necesidad del otro, y menos en ámbitos laborales, donde aparece

siempre esta cuestión competitiva y donde no estamos acostumbrados a mostrarnos vulnerables.

[Docente de 3° año]

Lo que ponía de manifiesto Mario, al margen de sus buenas intenciones, era el registro de soledad en que muchas veces el rol parece construirse; en la tensión entre la ausencia de abordajes colectivos y la 'difícil solidaridad profesional entre profesores' (Martuccelli, 2009: 108) que dificulta 'dejarse ayudar', toda vez que podría constituir un reconocimiento público de incompetencia.

Cuando solicitamos a los jóvenes precisiones respecto de aquello a lo que aluden como una posibilidad de 'hablar de cosas' con un docente, vemos que en ello ponen en juego una sensibilidad que les permite identificar ciertos adultos con quienes resulta viable la interacción verbal en torno a tópicos que exceden lo curricular: temas cotidianos, infidencias de la práctica docente e intimidades diversas son algunas de las 'cosas' de las que desean 'hablar':

Entrevistador: ¿Cómo se dan cuenta de que con un profe se puede hablar de cosas?

Joaquín: Porque lo intentamos. Nosotros no somos de los mejores grupos que hay en el colegio, o sea...

Nicolás: Está marcado que somos el peor curso.

[Jóvenes de 4° año]

Esta "disposición" en un docente no puede ser inferida sino produciendo una interpelación, un 'intento', como explicaba Joaquín. Si pensáramos que en dicho intento el estudiante corre cierto riesgo, veríamos que en cualquier caso (incluso aquel que, no resultando exitoso, pudiera resentir la relación con el docente) la acción concede un rasgo de autenticidad en el espacio de pares;

el sello de quien no tiene una 'cara' que perder:

Durante la evaluación de contabilidad ocurre el siguiente episodio: Joaquín: "profe: ¿su hija va al cumpleaños de 15 de Romina Viale? [La hija de la docente es alumna de otro curso en la escuela]"

Docente: [con expresión seria] "Si ya terminó la prueba, entregue..."

(Transcurren 10 minutos, el examen continúa)

Joaquín: "Profe: al final no me contestó la pregunta: ¿va su hija al cumpleaños de Romina?"

(La docente sonríe resignada y asiente con la cabeza).

Joaquín: "¡Vaaamos! ¡¡Estoy chocho!!"

Juan Pablo: "¡no me daría la cara para ser el Joaco!" (Varios estudiantes se ríen y festejan la situación)

[Observación de clase]

Trabajos clásicos han señalado ya que son generalmente estudiantes varones quienes interpelan a los adultos, identificándose en modelos masculinos hegemónicos, expresados en lo que puede ser pensado como una *cultura contraescolar* (Renold, 2001; Willis, 1988). En los casos estudiados algunos varones se constituyen -al interior del espacio de pares- como 'bardereros' o 'quilomberos'. Categorías que, a diferencia de lo que proponen otras investigaciones (Di Napoli, 2013; Kessler, 2007), no se definen aquí tanto por la comisión de actos ilícitos o violentos (aunque ciertamente no los excluyen), sino por el desacato a la regulación adulta y escolar (García Bastán, 2015). En estas interacciones ellos producen una exploración activa de los límites de cada docente, incrementando así la "destreza" para desestabilizarlo o, como expresaba una docente, para '*desdibujar su rol*':

Andrea: ... a lo largo del año la relación va cambiando, como

que al principio hay como más distancia, quiero mantener los roles bien diferenciados, que mi rol se diferencie como autoridad digamos. Pero a lo largo del año veo como que a ese rol me lo van desdibujando, y termino, no digamos siendo una amiga de los chicos, pero...

[Docente de 4º año]

Los esfuerzos de Andrea por '*mantener los roles diferenciados*' se hacen comprensibles si tenemos en cuenta que la pedagogía moderna se asienta sobre una *relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno* (Pineau, 2001). El orden interaccional áulico se encuentra atravesado por las lógicas opuestas de dos *regímenes políticos de interacción*: el de *igualdad*, traccionado fundamentalmente a través de los '*intentos*' juveniles, y el de *jerarquía*, profundamente cimentado en el mandato fundacional de la escuela: la custodia de la minoridad (Álvarez Uría y Varela, 1991; Furlán, 2004). Como señala Martuccelli (2007), puede pensarse como "*una tensión que [...], por un lado, jerarquiza los vínculos y, por el otro, iguala los intercambios*" (p. 256). A su vez, jerarquía e igualitarismo son dos estatutos que se tensan en los sistemas de reciprocidad (Reygadas, 2008), lo que nos provee de otro motivo para explorar la regulación de los vínculos desde esta clave de lectura.

Algunos de los trabajos citados previamente reconocen de modo implícito las variadas tensiones entre lógicas horizontales y jerárquicas al advertir que los estudiantes llegan, en ocasiones, a ejercer mayor poder que sus docentes (Hernández Méndez y Reyes Cruz, 2011), menoscabando, o incluso *impugnando*, su autoridad (Di Leo, 2008; Noel, 2009; Torres, 2014).

Adultos y jóvenes parecerían acordar respecto de que el momento inaugural de la relación docente-grupo sería determinante de su de-

venir. En otra ocasión (García Bastán, 2014), reconstruimos algunas estrategias juveniles orientadas a '*ganarse al profesor*', que implican la exhibición de actitudes colaborativas con el docente. Otras investigaciones han registrado estrategias complementarias en los adultos, expresadas como una necesidad de '*plantar bandera*' (Torres, 2014) y generar las condiciones necesarias para enseñar (Alliaud, 2004). Lo común es que adultos y jóvenes vislumbran con dificultad la posibilidad de modificación de la relación una vez que ésta ha sido definida. En sus entrevistas, la mayoría de los docentes referían a estrategias empeñadas en definirla en sus propios términos, que implicaban algún tipo de posicionamiento ante las tensiones configuradas en torno a demandas jerárquicas e igualitarias. Llamaremos *gestión de la reciprocidad* a la construcción y sostenimiento de dichos posicionamientos. Distinguiremos un tipo de *gestión estratégica* (que incluye las estrategias *progresiva* y *equilibrada*) del que denominaremos como *gestión no controlada*.

3. Las estrategias docentes

3.1. '*Hazte la fama y échate a dormir*': La estrategia progresiva

Sandra es docente en la escuela desde hace décadas. Cuando ingresa al aula se produce silencio inmediatamente y es posible apreciar la agilidad con que los cuerpos juveniles adquieren tonicidad, disponiéndose de pie para brindarle un saludo al unísono. En su entrevista ella comentaba lo siguiente en relación a la que considera su '*fama*' dentro de la escuela:

Es un peso que no me lo pude sacar nunca de encima, porque los chicos cuando me tienen por primera vez arrancan con miedo.

[Docente de 4º año]

Pese al tono resignado con que parecía aceptar este “lastre”, y sin solución de continuidad, orgullosa, decía verse reflejada en la siguiente descripción pública que una colega, que años atrás había sido su alumna, hiciera de ella en ocasión de la celebración del día del profesor:

Una alumna terminó siendo maestra jardinera en el colegio. Un año le tocó dirigir un acto y [...] dijo algo que me quedó marcado por el resto de mi vida: “Un ejemplo de tantos profesores a los que tenemos que agradecer es Sandra, a la que en 4° odiamos, en 5° la entendemos y en 6° queremos”. Nunca más me lo olvidé, esa frase la repito siempre. Primero, porque me hizo llorar y segundo, porque define exactamente lo que pasa conmigo. Siempre fui de la idea de que si yo no arranco con mano dura desde el principio los chicos se te suben al hombro como quieren, porque hoy lo normal es no poner límites, hoy es la regla.

[Docente de 4° año]

Emocionada, Sandra recordaba el episodio reconociéndose en esa imagen de la docente ‘odiada’, ‘entendida’ y, finalmente, ‘querida’. La marca de una gestión progresiva de la reciprocidad se visibiliza en la apelación a la ‘mano dura’ con la que decía ‘arrancar’. Cuestión que en sus clases parece efectivizarse a veces como una actitud de intransigencia hacia las solicitudes de los jóvenes:

Sandra y los estudiantes de 3° año organizan el acto del día de la bandera.

La docente comunica el día y el horario del acto y lo escribe en el pizarrón. Francisco, un alumno, sugiere otro horario que considere más conveniente, exponiendo sus fundamentos.

Profesora: [elevando el tono de voz y con ironía] A ver... ¿te estoy hablando en castellano? Porque me parece que no entendés... ¡Es a las siete y media!

Con expresión atemorizada, Francisco asiente con su cabeza y permanece en silencio.

[Observación de clase]

Pocos docentes de la casa tienen la antigüedad y carga horaria de Sandra. Pero quizá el rasgo más ostensible de su posición en la escuela sea su continuidad en el acompañamiento de cada grupo de estudiantes a lo largo de una progresión de años sucesivos. Al ser docente de los últimos 4 años, los estudiantes que llegan por primera vez a su clase saben que no es estratégico enfrentarse y quedar ‘fichado’ con quien los acompañará en dos asignaturas troncales durante el resto de su trayectoria escolar:

Pía: A mí no me daría para ir a delatar a Sandra que hizo “tal cosa”. Si la de música hace algo voy y le digo a la directora “hizo tal cosa”, pero con Sandra...

Investigador: ¿Por qué con Sandra no?

María: Perdés la confianza que te tiene

Verónica: Aparte, llegás a hacer eso y ella se entera... [Pone cara de asustada]

Pía: ... Estás fichado.

[Jóvenes de 3° año]

Veremos también en el relato de Marisa, docente de dos asignaturas en los últimos tres años, que la *estrategia progresiva* implica un uso instrumental de esta posición, en pos de generar una fachada “temible” y jerárquica que, en el trato singular con cada grupo, puede ir siendo gradualmente sustituida por líneas de acción más horizontales y dialógicas, conforme se percibe que ello no pone en riesgo el control sobre la situación de clase:

Marisa: en 4° año soy sumamente exigente y doy mucho para estudiar, en 5to año ellos ya tienen esta mecánica [...] y trabajamos

sin esto de tener que yo andar siendo un poco el militar que dirige. Ya en 6to, trabajan solos y yo formo parte del acompañamiento en las materias, pero no soy “LA docente que te mata”, lo soy en 4to. De todos modos, por lo que dicen los chicos en el pasillo, [...] en el caso mío me ha llegado que es “con la Martínez tenés que estudiar”, y está bueno eso, a mí me gusta que ellos tengan esa percepción.

[Docente de 4° año]

Marisa también ‘arranca’ con mano dura; dirigiendo ‘como un militar’. El final del fragmento anterior de su relato nos permite inferir que la fachada ‘exigente’ que estas docentes construyen no sólo funciona como barrera de contención “mecánica” de las demandas juveniles en el momento inicial de la relación con un grupo. También lo hace por las repercusiones que esta imagen tiene entre quienes, no habiendo sido aún alumnos suyos, entran ya en contacto con ciertas informaciones de ‘pasillo’. Así, de modo temporalmente diferido, estas docentes confirman en el encuentro con cada nuevo grupo de estudiantes lo mismo que el investigador comprende a partir de las conversaciones con estos últimos: la fuerte correspondencia entre la expresión que intentan *dar* y aquella que *emanan* (Goffman, 1989):

Lisandro: ya todo el mundo dice que Sandra es mala, tiene la fama de que pone “unos” por todo, entonces asusta.

[Joven de 3° año]

Esta clase de imputaciones juveniles permiten inferir el cumplimiento sobre algunos docentes del efecto de profecía auto-cumplida, tantas veces evocado para referir a la violencia simbólica que comportan las taxonomías escolares sobre los estudiantes (Bourdieu y de Saint Mar-

tin, 1998; Kaplan, 2009; Rosenthal y Jacobson, 1980). Sin embargo, podríamos preguntarnos cuánto del "éxito" de estas docentes depende de su *trabajo de cara* y en qué medida no sería explicable por aspectos ya referidos de su *posición* en la escuela. Si la posibilidad de 'tener fama' está supeditada al tiempo que cada docente transcurre en el establecimiento, no menos cierto es que la estrategia progresiva sólo puede desplegarse a condición de contar con una distribución de horas cátedra en años consecutivos de la trayectoria de los jóvenes. De lo contrario, como veremos más adelante, quien desde otra posición se muestre demasiado estricto, puede ser tomado rápidamente por 'hartante' o 'insoportable', sin conseguir con ello 'imponer respeto', por cuanto su margen de coacción sobre los jóvenes se encuentra restringido al escaso tiempo en que acompañará al grupo.

Permanencia y continuidad son entonces los soportes de la estrategia progresiva. Los testimonios de Sandra y Marisa nos permiten aducir que se asienta en un ideal de sociabilidad entre adultos y jóvenes cimentado en un intercambio pacífico y equilibrado (Mauss, 2010); docentes que enseñan y alumnos que respetan los 'límites'. La tensión entre ambos regímenes en este caso se resuelve con un trayecto desde un énfasis en las jerarquías hacia un régimen efectivamente recíproco. Estas docentes acusaban agencia plena para imponerse ante una efervescencia juvenil que, como sugería Sandra, 'hoy es la regla'. Desconocían en ello, aunque dejaban entreverlo en su discurso, que su posición en la escuela las habilita en mayor medida que a otros colegas para ejercer 'mano dura'.

Así, ante ciertas demandas juveniles que parecerían a veces no encontrar límite, observamos que quienes se encuentran en otras posiciones, ocasionalmente optan por una segunda estrategia que lidia precisamente con la tarea de establecerlo,

desde el comienzo de la relación, de un modo *equilibrado*.

3.2. *Dar algo a cambio de algo: La estrategia equilibrada*

Ernesto es uno de los docentes más jóvenes de la escuela. De acuerdo a lo que comentan sus estudiantes, con él 'se puede hablar de cualquier cosa'. Trabaja en la escuela desde hace varios años, sin embargo tiene sólo unas pocas horas cátedra concentradas en 4º año. Lo que conlleva que sólo tenga contacto con los grupos durante un año, tiempo durante el cual intenta 'no generar conflictos':

Ernesto: En general me llevo bien [con los chicos] y también es un esfuerzo. Trato de no generar conflictos, de que el punto de estas 4 horas que estamos juntos no sea resolver cuestiones de relaciones humanas, sino que eso sea fluido [...] No he tenido problemas...

Entrevistador: ¿Qué tipo de problemas?

Ernesto: De manejo del grupo [...] el comportamiento, lo disciplinario.

[Docente de 4º año]

La estrategia equilibrada que, como Ernesto, algunos docentes parecen adoptar, concede cierto espacio para la satisfacción de las demandas juveniles dentro de unos 'límites' que deben disputarse de manera activa y permanente. Los educadores enumeran algunas "tácticas". 'Escuchar', por ejemplo, implica abrirse a una "escucha" en busca de 'formas efectivas de llegar':

Ernesto: lo primero que hago es escuchar, trato de saber qué les interesa [...] sus, inquietudes porque, eso me permite ir abriendo también formas de llegar más efectivas

[Docente de 4º año]

Mabel: Antes era más verduga: "yo te doy matemática, tu vida privada no me interesa", que en el fondo es la realidad ¿viste? Empecé a atenderlo por una cuestión de tener paz en el aula [...] te das cuenta de que los chicos necesitan otro acompañamiento, más cercano, que les sonríes, que les hables...

[Docente de 3º año]

Escuchar no sólo requiere de una atención hacia los intereses e inquietudes juveniles. En tanto supone una habilitación para 'hablar de cosas', exige una actitud de vigilancia de los 'límites' de lo que se enuncia:

Mabel: Yo necesito poder vincularme [...] el límite lo pongo yo [...] Se meten hasta donde yo los dejo meter, y digo hasta donde quiero decir. [...] A mí no me importa si le digo a un chico "che nabo: callate", porque a veces les digo cosas así. Yo sé que a lo mejor no tendría que decirlo [...] siempre estoy en los bordes.

[Docente de 3º año]

Ernesto: Trato de mantener un equilibrio, pero hay cuestiones de las que hablas y otras de las que no [...] Entonces les digo: "No me hagan preguntas como: ¿tiene relaciones [sexuales]?"

[Docente de 4º año]

Cabría preguntarnos: ¿Por qué Ernesto y Mabel acceden a satisfacer las demandas juveniles cuando hacerlo supone el riesgo de perder el 'equilibrio' o salirse de los 'bordes'?

'Escuchando' a los jóvenes, estos docentes parecen generar las condiciones propicias a los procesos de enseñanza-aprendizaje; el orden, la 'paz en el aula'. Sirviéndonos del lenguaje del *don* (Mauss, 2010)

podemos pensar que si, como educadores, pretenden trabajar con los jóvenes en el 'rol' que intentan 'construir', habría un "capital disposicional juvenil" que aspira a conseguirse como *contra-don* por la oferta de *escucha, afecto o interés*. Son estos soportes (ligados a cualidades personales) los que en esta estrategia ponen en acto la dialéctica entre *regímenes de interacción*: jerarquía e igualdad. Desde la teoría del don Reygadas (2008) destaca el *interés egoísta* que entraña toda donación, en tanto consigue el estatus "endeudando" al donatario. Quienes triunfan en la gestión equilibrada, consiguen *'ganarse a los chicos'*, "trocando" *'escucha'* por *'respeto'*:

Fabián: Ernesto tiene autoridad
 Entrevistador: ¿por qué tiene autoridad?
 Fabián: porque es piola
 Federico: porque nos llevamos bien con él y lo respetamos por eso. Como que nos cae bien, no queremos molestarlo.
 [Jóvenes de 4º año]

A la manera de un 'mecanismo de arranque' (Sahlins, 1974), un don que todavía no ha sido retribuido "crea algo entre la gente: engendra una continuidad en la relación, una solidaridad, por lo menos hasta que la obligación de reciprocidad se cumple" (p. 227).

Sin embargo, y pese al énfasis en la agencia personal que expresan estas narrativas, veremos que no se trata de una receta, sino más bien del registro subjetivo de una labor artesanal y cotidiana que no todos los educadores consiguen emprender exitosamente.

3.3. De cuando el equilibrio se pierde: la gestión no controlada

El caso de Osvaldo, docente de artes en 4º año, es bastante singular. Trabaja en la escuela desde hace muchos años y es sumamente apre-

ciado por sus estudiantes. Con él, según comentaban en una entrevista sus propios alumnos, hay un *'exceso de confianza'* que, sin embargo, no parecería ser un soporte para sus prácticas regulativas:

Osvaldo solicita a Joaquín, un estudiante, que trabaje.
 Joaquín [al docente] ¿¡Queeé!?
 ¡¡Yo estoy trabajando gordooo!!
 Dos varones comienzan a pegarse. En su afán de aplacar la situación el docente acompaña a uno de ellos hasta su banco. En ese trayecto otro joven lo empuja y se ríe.
 Habiendo estado a punto de caerse, el docente se reincorpora y vuelve a pedirle a Joaquín que retome el trabajo.
 Joaquín: [dirigiéndose al docente] "Callate, porque te voy a hacer cagar a vos también".
 Sin enunciar palabra y con expresión seria, Osvaldo regresa a sentarse en su escritorio.
 [Observación de clase]

Si el anterior fragmento bastase para dejar en claro que Osvaldo no consigue establecer *'límites'* en la relación con los jóvenes, llegados a este punto deberíamos, sin embargo, comenzar a sospechar que las posibilidades de conseguirlo dependen marginalmente del emprendimiento de acciones concretas. Si pudiera argumentarse que *'ser gritón'* o *'exigente'* son recursos al alcance de todos los educadores, veríamos que no toda movilización de éstos es considerada legítima por los jóvenes:

María: ... a la de música [Amalia] la llevábamos al límite siempre.
 Flor: La fama que tenía la de música era de hartante, insoportable, que las clases eran pesadas, que la odiaban, no tenía fama de estricta.
 Carolina: No imponía respeto.
 [Jóvenes de 3º año]

Cada vez que Amalia quiere hablar, los jóvenes comienzan a gritar. Hacen ruidos e incluso algunos tocan la flauta tapando su voz.

Amalia [con el ceño fruncido]: ¡Cuando se callen continuo! [Permanece en silencio, de brazos cruzados].

Los jóvenes comienzan a guardar sus pertenencias en las mochilas, como si la docente ya no estuviera en el aula.

Amalia: ¡Estoy esperando que saquen la agenda para anotar la tarea!

Suena el timbre y nadie toma nota, algunos comienzan a levantarse para salir del aula.

[Observación de clase]

En el contexto francés, Martuccelli (2009) señala la "importancia" de cada asignatura en el *currículum* como uno de los elementos que pueden hacer diferir la declinación de la autoridad. Si en estas viñetas son docentes de artes quienes mayores dificultades experimentan en el *'manejo de grupo'*, cuando situaciones similares ocurren en las clases de asignaturas "importantes", otros elementos comienzan a visibilizarse. Es que la importancia puede responder a una jerarquía cualitativa entre distintos saberes – la ciencia sobre las artes- o de índole cuantitativa; la cantidad de horas asignadas.

Vemos que cuando, contrariamente a lo que sucedía con Sandra, la *'fama'* no anticipa un carácter *'estricto'*, *'malo'* o *'exigente'* que establezca *'límites'*, es probable que los jóvenes opten por *'llevar al límite'* al docente. De modo similar a como Sahlins (1974) comprendía al *'regateo'*, el espíritu de las acciones emprendidas hacia Amalia y Osvaldo parece ser el de *"llevar hasta donde se pueda"* (p. 214):

Osvaldo: ... A veces vengo con una actitud enojada, como para mostrarles que tienen que res-

ponder a eso y... me doy cuenta de que no sirve, entonces me relajó y trato de que hagan algo.

[Docente de 4º año]

Cuando *'enojarse no sirve'* y el *'equilibrio'* claramente se pierde, la demanda de respeto recíproco puede provenir del docente, que aspira a restablecer criterios de justicia igualitarios que le permitan, si ya no obtener algo de los jóvenes, al menos dejar de sentirse violentado por ellos:

Oswaldo: algunos chicos son irrespetuosos [...] contestan mal... recibí algunos insultos de parte de ellos, así que bueno, los saqué del aula y hablé, [les dije:] "si yo no te insulto ¿por qué me insultás?" [...] la gran mayoría cree que, porque pagan la cuota, no se tienen que llevar la materia.

[Docente de 4º año]

Oswaldo "confiesa" sus dificultades en la regulación de la relación con sus estudiantes y simultáneamente, a diferencia de los casos anteriores, se presenta relativamente desprovisto de agencia. Identifica cierta irreverencia como rasgo de la población de estudiantes de la escuela. Así, lo que en ocasiones ha sido señalado como la 'fortaleza extra' del 'estudiante devenido cliente' (Allidière, 2004: 61) constituye para él un repertorio fértil en que excusarse y resguardar algo de sí mismo.

Que Amalia tenga *'fama de insoprotable'* por incurrir en prácticas similares a las que instrumenta Sandra, nos permiten pensar que éstas no son útiles en sí mismas sino en tanto puedan inscribirse en una estrategia de largo plazo. A su vez, que Oswaldo sea *'querido'* y Amalia *'odiada'*, son hechos que dan cuenta de que la posibilidad de gestionar la reciprocidad para promover los aprendizajes no depende sólo de la

simpatía que cada docente pueda inspirar. Si los jóvenes responden allí donde encuentran *'límites equilibrados'* eso puede estar indicando que, pese a la incertidumbre que anida en las narrativas docentes, algunos modelos de autoridad consiguen construirse sin necesidad de apelar a viejas jerarquías, en lo que podría pensarse como una *'autoridad basada en la igualdad'* (Greco, 2007).

Clases como las de Amalia y Osvaldo son instancias que permiten a los jóvenes presentarse a sí mismos como *'rebeldes'* o *'quilomberos'*. Algo que en el espacio de sociabilidad juvenil, lejos de constituir un estigma, se asume muchas veces como símbolo de estatus. Así, no por encontrarse en crisis deja de ser el desafío a la autoridad una vía para la constitución identitaria.

De modo que, podría pensarse que los modos negativos de reciprocidad contribuyen globalmente a la fabricación de jerarquías escolares que no sólo distinguen públicamente a los 'buenos' y 'malos' docentes. También delimitan taxonomías que participan en los procesos juveniles de construcción identitaria; estudiantes *'buenos'*, *'educados'* y *'tranquilos'* o *'malos'*, *'quilomberos'* y *'barderos'* (García Bastán, 2015; Di Napoli, 2013; Kaplan, 2009; Kessler, 2007). Categorías de suma relevancia en el espacio de sociabilidad juvenil, cuya asunción situacional se pierde de vista en la valoración individual y aislada de lo que ocurre en cada clase.

Reflexiones finales

El recorrido por los relatos de adultos y jóvenes combinado con el recurso de presentación de fragmentos de observación, pretendió situar al lector en el *modus vivendi interaccional* (Goffman, 1989) de algunas clases. En las escenas re-

tratadas cobraron relevancia los posicionamientos docentes ante lo que señalamos como una doble exigencia del orden de interacción escolar: jerarquía e igualdad. La idea de *soportes*, algo amplia pero operativa, nos permitió identificar en cada caso qué recursos constituían cimientos para la regulación áulica.

Algunos de ellos remiten a una de las disposiciones básicas en torno a la cuales se estructuró la escuela media argentina: la organización del trabajo docente por horas de clase, que limita las posibilidades de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles (Terigi, 2008; Ziegler y Nobile, 2014). *Permanencia y continuidad*: los soportes en que se asienta la estrategia progresiva dan cuenta de que detrás de la *'mano dura'* imputada por algunos docentes, hay una posibilidad de transcurrir más tiempo en las escuelas y generar *progresivamente* un conocimiento mutuo con sus estudiantes. Este señalamiento abona los hallazgos de las investigaciones centradas en formatos escolares apuntalados por estrategias de *personalización de los vínculos*, que identifican -incluso en contextos socialmente disímiles- una construcción de confianza recíproca entre docentes y estudiantes que colabora en la consolidación de pautas de conducta favorecedoras del trabajo escolar (Maddonna, 2014; Martínez, 2015; Ziegler y Nobile, 2014).

En nuestro caso de estudio, la mayoría de los docentes se encuentra en un terreno resbaladizo, en el que la mantención de un *'equilibrio'* supone un extenuante trabajo de presentación de sí mismos y meticulosa vigilancia sobre aquello que presentan. El *afecto*, la *escucha* y el *interés* se tornan allí en importantes soportes de las regulaciones áulicas que, sin embargo, no parecen garantizar esta posibilidad si no se dispensan de modo *'equilibrado'*. Allí donde el equilibrio se pierde, algunos jó-

venes encuentran oportunidad para presentarse a sí mismos desde identificaciones 'quilomberos' y 'barderas'. Así, los más débiles terminan pagando con la indisciplina en sus aulas el mal funcionamiento global de la institución (Martuccelli, 2009) y los requerimientos de la sociabilidad juvenil.

Las desigualdades que operan configurando posiciones diferenciales entre los docentes, parecen ocultarse detrás de ciertos regímenes

de justificación, que permiten a los "exitosos" ampararse en sus propios méritos (por ejemplo, en la fortaleza de su carácter) y a los más débiles, como Osvaldo, resguardarse en los escasos márgenes que ofrece su posición de "víctimas" de la organización escolar.

La gestión de la reciprocidad se produce en circunstancias de escasa cooperación entre colegas, favorecidas también por el formato escolar. A la espera de un régimen

de trabajo más equitativo, el desafío parece ser el de promover condiciones institucionales para el despliegue de prácticas colaborativas del cuerpo docente, de modo tal que 'dejarse ayudar' no sea "cosa de incompetentes".

Bibliografía

- Abramowski, A. (2010), *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Paidós.
- Abbate, L. (2012), *La construcción de la autoridad pedagógica en la escuela. Cuadros escolares proyectados*, Madrid, Editorial Académica Española.
- Alliaud, A. (2004), "La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional", en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 3, núm. 34, pp.1-12.
- Allidère, N. (2004), *El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica*, Buenos Aires, Biblos.
- Alterman, N. y Coria, A. (2010), "Condiciones de escolarización y transmisión de saberes: indicios en un contexto de pobreza y crisis de gobernabilidad", en *Cuadernos de educación*, año 8, núm. 8, pp. 205-218.
- Álvarez Uría, F. y Varela, J (1991), *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.
- García Bastán, G. (2014), "Entre 'ortibas' e 'insolentes' en la escuela: de procesos evaluativos informales en las actuales configuraciones inter-generacionales", en H. Paulín y M. Tomasini (coords.), *Jóvenes y escuela: relatos sobre una relación compleja*, Córdoba, Brujas.

- García Bastán, G. (2015), "'Quilombos... pero bien educados'. La buena educación como competencia moral de sectores de elite. Un estudio de caso en una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, Argentina", en *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, año 14, núm. 40, pp. 62-78.
- Bourdieu, P. y de Saint Martin, M. (1998), "Las categorías del juicio profesoral", en *Propuesta Educativa*, núm. 19, pp. 4-18.
- Di Leo, P.F. (2008), *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, (Tesis doctoral no publicada), Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Di Napoli, P. (2013), "Violencia, racismo y escuela. El caso de los alumnos tipificados como violentos", en *Propuesta Educativa*, año 22, núm. 39, pp. 43-50.
- Dubet, F. (2006), *El declive de la Institución. Profesionales, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*, Barcelona, Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- Furlán, A. (2004), "Reflexiones sobre la disciplina, la indisciplina y la violencia en los centros educativos", en A. Furlán, C. Saucedo Ramos y B. Lara García (coords.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Jalisco, Universidad de Guadalajara.
- Gallo, P.; Agostini, B. y Míguez, D. (2015), "Transformaciones estructurales y nuevas sociabilidades: la reconfiguración de la autoridad escolar", en D. Míguez, P. Gallo y M. ----Tomasini (coords.), *Las dinámicas de la conflictividad escolar, procesos y casos en la Argentina reciente*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Goffman, E. (1983), "The interaction order", en *American Sociological Review*, año 1, núm. 48, pp. 1-17.
- Goffman, E. (1989), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Greco, B. (2007), *La Autoridad (Pedagógica) en cuestión*, Rosario, Homo Sapiens.
- Hernández Méndez, G. y Reyes Cruz, M. (2011), "Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores", en *Perfiles educativos*, año 33, núm. 133, pp. 152-173.
- Joseph, I. (1999), *Erving Goffman y la microsociología*, Barcelona, Gedisa.
- Kaplan, C. (2009), *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Buenos Aires, Aique.
- Kessler, G. (2007), "Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley", en *RMIE*, año 12, núm. 32, pp. 283-303.
- Maddonni, P. (2014), *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- Martínez, C. (2015), "Condiciones de trabajo docente e inclusión educativa en un programa de reingreso escolar", en *RELAPAE*, año 2, núm. 2, pp. 73-86.
- Martuccelli, D. (2007), *Gramáticas del individuo*, Buenos Aires, Losada.
- Martuccelli, D. (2009), "La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción", en *Diversia*, núm. 1, pp. 99-128.
- Mauss, M. (2010), *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*, Madrid, Katz.
- Míguez, D. (2009), "Tensiones civilizatorias en las dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar", en C. Kaplan y V. Orce (coords.), *Poder, Prácticas Sociales y Proceso Civilizador. Los usos de Norbert Elías*, Buenos Aires, Noveduc.
- Míguez, D.; Gallo, P. y Tomasini, M. (2015), *Las dinámicas de la conflictividad escolar. Procesos y casos en la Argentina reciente*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Noel, G. (2009), *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*, San Martín, UNSAM.
- Perrenoud, P. (1990), *La construcción del éxito y el fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- Pineau, P. (2001), "¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: 'esto es educación' y la escuela respondió: 'yo me ocupo'", en P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (coords.), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Renold, E. (2001), "Learning the 'Hard' Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school", en *British Journal of Sociology of Education*, año 22, núm. 3, pp. 369-385.

- Reygadas, L. (2008), "Distinción y reciprocidad. Notas para una antropología de la equidad", en *Nueva antropología: simbolismo, identidades y diferencias*, año 21, núm. 69, pp. 9-31.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980), *Pygmalión en la escuela. Expectativas del maestro y del desarrollo intelectual del alumno*, Madrid, Marova.
- Sahllins, M. (1974), *Economía de la Edad de Piedra*, Madrid, Akal.
- Tapia García, G. (2008), "Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México", en *Profesorado*, año 12, núm. 1, pp. 1-15.
- Tenti, E. (2004a), *Sociología de la Educación*, Bs. As., UNQ.
- Tenti, E. (2004b), "Nuevos problemas de gobierno de la educación en América Latina. Comentarios a las tesis de François Dubet", en Tenti, E. (org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, UNESCO.
- Terigi, F. (2008), "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", en *Propuesta Educativa*, año 1, núm. 29 pp. 63-71.
- Tiramonti, G. (2004), *La trama de la desigualdad educativa*, Buenos Aires, Manantial.
- Torres, G. (2014), "La autoridad pedagógica: decires, anhelos, malestares y expectativas de docentes y estudiantes", en H. Paulín y M. Tomasini (coords.), *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*, Córdoba, Brujas.
- Vanderstraeten, R. (2001), "School class as an interaction order", en *British Journal of Education*, año 22, núm. 2, pp. 267-277.
- Willis, P. (1988), *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*, Madrid, Akal.
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2014), "Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales", en *RMIE*, año 19, núm. 63, pp. 1091-1115.

Notas

- ¹ Para preservar el anonimato de los informantes, a lo largo del trabajo utilizamos seudónimos.
- ² El término *soporte*, popular en los actuales enfoques sociológicos de la *individuación* (Martuccelli, 2007), se usa en este caso como sinónimo de recurso o apoyatura para las prácticas docentes. Algunos de los soportes a los que aludiremos son constitutivos del formato escolar (gradación, sistema de horas cátedra) y otros aluden a cualidades personales que algunos educadores consiguen desplegar; rasgos del carácter, la afectividad, la predisposición para satisfacer ciertas demandas juveniles, etc.
- ³ Enfatizando en que el orden de la interacción no agota la problemática de la sociabilidad interindividual el autor alude al *régimen político de interacción* como factor que define el estado ficticio de los interactuantes, inscripto en lo más profundo de los intercambios cotidianos. Si bien lo propio de nuestra era sería el régimen igualitario, correlativo a la ficción democrática y las demandas de derechos universales, por ser este predominante no deja de encontrarse solapado con los regímenes correspondientes a las ficciones de *jerarquía* (demandas de respeto en función del rango que perduraron desde las sociedades pre-modernas) y *diferencia* (relativa a la reivindicación de derechos difícilmente universalizables).
- ⁴ En este sentido, Alliaud (2004) expresa que al interior del cuerpo magisterial, aún quienes pregonan un rol "altruista" con los estudiantes, evitan ser *'demasiado buenos'* y representar al maestro carente de *'dominio'* o *'manejo de grupo'*.
- ⁵ En alusión a la *estrategia del cariño* Abramowski (2010) observa en el nivel primario que el afecto hacia los alumnos constituye a veces un *medio* para conseguir regular sus conductas. En un sentido similar Alliaud (2004) refiere a la "utilidad" que el dispendio afectivo comporta para la mayoría de los maestros.

Resumen

En nuestras aproximaciones al contexto escolar observamos que, para los educadores, la regulación de la relación con sus estudiantes constituye uno de los aprendizajes más costosos de la construcción de su rol, que parecería producirse con un importante margen de autonomía. En Argentina, investigaciones actuales permiten situar estas experiencias docentes en una configuración socio-histórica caracterizada, a partir de los años sesenta, por transformaciones en los vínculos de generación que habrían dado lugar a un escenario que carece de consensos y modelos claros respecto de cómo estos vínculos deberían establecerse. Partiendo de esta proposición, exploraremos algunas prácticas regulativas docentes en la especificidad de un orden de interacción escolar, en el que las tensiones entre lógicas igualitarias y jerárquicas imprimen a la tarea docente el desafío de *gestionar la reciprocidad*. El análisis de los soportes de estas prácticas regulativas nos permitirá considerar algunos modos en que ciertas disposiciones básicas del trabajo docente en Argentina condicionan las modalidades de vinculación intergeneracional. Lo que conlleva reflexiones acerca de las condiciones en que se desarrolla esta tarea.

Palabras clave:

Conflictividad - Escuela Secundaria - Relaciones intergeneracionales - Reciprocidad

Abstract

During our approaches to secondary schools, we have observed that educators consider the regulation of their relation with pupils as one of the most difficult learnings that seem to develop quite autonomously. In Argentina, current researches allow to locate these experiences at a social historical configuration characterized, from the '60s onwards, by changes in inter-generational relations, leading to a scenario with a lack of clear models on how these relations should be held. From this proposition, we'll explore some teacher ways of regulation, considering the specificity of the school interactional order, in which tensions between equity and hierarchy demands challenges educators to manage reciprocity. The analysis of the supports to these regulation practices will allow us to give account for some of the ways in which certain basic dispositions of the teaching labor in Argentina condition the ways of inter-generational linkage. This implies reflections over working conditions.

Key words:

Conflict - Secondary school - Intergenerational relations - Reciprocity