

La relación pedagógica como praxis social en el rezago educativo en jóvenes de secundaria

The pedagogical relationship as social praxis in educational lag in secondary school youth

 Jocelyn Mendoza González
jmendozagon@gmail.com
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211 Puebla, México

Recepción: 25 de abril de 2024
Aprobación: 11 de julio de 2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

RESUMEN

Este estudio aborda la relación pedagógica como una praxis social en el contexto del rezago educativo en jóvenes de secundaria. Para esto se realizaron entrevistas semiestructuradas a ocho jóvenes que abandonaron la escuela secundaria y se empleó una investigación cualitativa desde el método biográfico-narrativo con un enfoque interpretativo-descriptivo; esto con el fin de interpretar las experiencias e identificar dos tipos de relaciones pedagógicas que impactan en la decisión de abandonar o continuar en la escuela. Los resultados destacaron la importancia de construir una relación pedagógica respetuosa-amistosa entre profesor y estudiante, basada en el diálogo pedagógico que produce vínculos afectivos, motivación, escucha, juego y acompañamiento. En este sentido, la teoría sociológica de Giddens (1995) es la base para comprender la relación pedagógica como una práctica social que influye en la trayectoria educativa de los jóvenes. Finalmente, se exponen recomendaciones para fortalecer la relación profesor-estudiante que impacta en el proceso formativo.

Palabras clave: abandono escolar, praxis social, profesor-estudiante, relación pedagógica, rezago educativo, trayectoria educativa

ABSTRACT

This study deals with pedagogical relationships as a social practice in the context of educational backwardness in secondary school youth. To this end, semi-structured interviews were carried out with eight young people who had dropped out of secondary school, and qualitative research using the biographical-narrative method with an interpretative-descriptive approach was used to interpret the experiences and identify two types of pedagogical relationship that influence the decision to drop out or continue in school. The results highlighted the importance of building a respectful and friendly pedagogical relationship between teacher and student, based on pedagogical dialogue that generates affective bonds, motivation, listening, play and accompaniment. In this sense, the sociological theory of Giddens (1995) is the basis for understanding the pedagogical relationship as a social practice that influences the educational trajectory of young people. Finally, recommendations are made to strengthen the teacher-student relationship that influences the educational process.

Keywords: school dropout, social praxis, teacher-student, pedagogical relationship, educational lag, educational trajectory

INTRODUCCIÓN

La relación pedagógica se considera como la interacción social que acontece entre profesor-estudiante dentro del aula. Algunas posturas son ampliamente reconocidas. Por ejemplo: la de Freire (2005) se destaca por su enfoque crítico de la educación y su énfasis en la relación dialógica entre docente y estudiante. En esta misma línea, Rogers (1996) se centra en el estudiante y en la importancia de la empatía y la escucha activa en la relación pedagógica. Por su parte, a Vygotsky (1995) se le conoce por su teoría del desarrollo social del aprendizaje y la importancia de la interacción social en la construcción del conocimiento. También existen posturas desde la sociología de acuerdo con Giddens (1995).

Este trabajo recupera su enfoque y lo adapta al ámbito escolar, de manera que se habla de una sociología educativa, la cual resalta la vida social que se genera en la escuela a partir, y a través, de la praxis social, puesto que no solo se ubica dentro del aula o institución escolar. El hecho de adaptar la teoría de la estructuración social de Giddens (1995) al ámbito educativo se sustenta en virtud de reconocer la escuela como un microcosmos social donde convergen diversas relaciones e interacciones.

Al aplicar esta perspectiva teórica, se comprende cómo las estructuras sociales (sus normas, roles y poderes) influyen en la dinámica educativa y en la configuración del trayecto escolar con base en la experiencia que se genera a partir de la relación profesor-estudiante. Además, hablar de una sociología educativa permite analizar cómo los individuos, tanto estudiantes como educadores, contribuyen con la reproducción y transformación de estas estructuras a través de sus acciones cotidianas dentro del contexto escolar. En última instancia, esta adaptación proporciona un marco conceptual para explorar y abordar las complejidades de la vida escolar y promover prácticas sociales educativas más empáticas, respetuosas y equitativas.

En todo momento, los actores o agentes se relacionan e interactúan en y con el mundo, por lo que es importante promover un cambio de paradigma entre los agentes educativos para conocer, comprender e interiorizar el concepto *relación pedagógica* como aquella cercanía que se genera a partir de las vivencias y experiencias compartidas entre profesor-estudiante. A través de los sentimientos se generan los vínculos afectivos, los cuales son primordiales

dentro de la relación pedagógica, de lo contrario no sería una verdadera relación, sino un trato; mientras que una relación implica involucramiento en un ámbito subjetivo.

Una relación pedagógica, por su lado, se establece a partir del diálogo pedagógico que se basa en la escucha activa más que en el uso del lenguaje y en la agencia del profesor para asumir una conducta y un comportamiento que contribuyan al acercamiento afectivo con los estudiantes a través de competencias emocionales. Para Illouz (2007, citado por Abramowski, 2012), estas son “hoy una divisa para el [buen] desempeño docente” (p. 1).

En el marco descrito, el objetivo de este texto fue analizar el concepto de la relación pedagógica como una praxis social a partir de los elementos que la constituyen y describir cómo influyen en la trayectoria de jóvenes que abandonan la escuela secundaria. Para esto, se utilizó la investigación cualitativa a partir del método biográfico-narrativo, con un enfoque interpretativo-descriptivo, lo que permitió articular el trabajo a través de los relatos de vida; mismos que se obtuvieron mediante entrevistas semiestructuradas a ocho jóvenes —seis hombres y dos mujeres— entre diecisiete y dieciocho años (al momento de las entrevistas) que abandonaron la escuela secundaria y, posteriormente, lograron reincorporarse al nivel medio superior (bachillerato).

Los principales resultados evidenciaron la relevancia de construir una relación pedagógica respetuosa-amistosa entre profesor-estudiante mediante los vínculos afectivos, la motivación, la escucha, el juego y la práctica pedagógica basada en el acompañamiento.

El artículo se estructuró de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el camino teórico sobre la noción de la relación pedagógica como una praxis social. Desde un enfoque sociológico, Giddens (1995) plantea un conjunto de interacciones sociales basadas en la agencia y conocimiento mutuo de los actores o agentes —profesores y estudiantes— como un recurso del que disponen para realizar una gama de prácticas sociales y pedagógicas que contribuyan a la configuración del trayecto educativo de los jóvenes estudiantes.

En un segundo momento, se menciona el método empleado para la presente investigación de carácter cualitativa, interpretativa y descriptiva mediante el método biográfico-narrativo, el cual permite dar significado y comprender la narración de las experiencias y acontecimientos.

En un tercer momento, se desglosan los resultados correspondientes a la categoría del papel de los profesores, específicamente en la subcategoría sobre la relación entre profesor-estudiante, la cual forma parte de la investigación doctoral titulada *La trayectoria educativa de jóvenes con rezago. Un estudio desde la subjetividad* (Mendoza, 2021).

Por último, se incluyen una serie de recomendaciones y conclusiones sobre la relevancia de construir una relación respetuosa-amistosa en el binomio profesor-estudiante, considerando los beneficios y la trascendencia de esta en el trayecto educativo de los jóvenes estudiantes que han interrumpido su estancia en la escuela secundaria.

MARCO TEÓRICO

Concepto de relación pedagógica como praxis social

La relación pedagógica no está al margen de lo que significa una relación social, más bien, forma parte de ella. En específico, una relación social se define como el conjunto de interacciones mediadas por el lenguaje —verbal o no verbal— y por un conjunto de normas y valores sociales que construyen, de manera gradual, un tipo de vínculo de acuerdo con el tipo de interacción que impere entre dos o más individuos. Giddens (1995), por su lado, entiende la relación social como una praxis, de modo que incluye la naturaleza, las condiciones y las consecuencias de las actividades, ubicadas en el tiempo-espacio, y las interacciones generadas con la intervención de actores sociales (Cohen, 1996, p. 2).

En efecto, toda vida social se genera en la praxis social y a través de ella. Desde este punto de vista, la escuela se convierte en un ente de la vida social, especialmente, para los jóvenes estudiantes, para quienes la escuela es un “club de amigos” (Mendoza, 2021, p. 169).

La intención es ampliar el concepto de la relación pedagógica que se enseña a los profesores a partir de un sentido ontológico, social y subjetivo, como recuerda Gadamer (1998): “aquello que se encuentra por debajo” (p. 13).

Bajo la mirada de Giddens (1995), las características individuales y colectivas se presuponen mutuamente a los procedimientos de acción en la realidad de la vida social (Cohen, 1996, p. 11).

Para garantizar el trayecto educativo, es primordial entender a la relación pedagógica como un procedimiento de acción social que trasciende la vida escolar de los jóvenes estudiantes, donde “la acción de las personas es prerreflexiva [capaz de] constituir un discurso sobre nuestros actos [o de los demás], a través del lenguaje” (Faracce, 2023). Tal es así que el conocimiento mutuo es necesario y relevante en los trayectos individuales de los jóvenes y para todos aquellos que comparten una práctica social dentro del espacio escolar. es necesario y relevante en los trayectos individuales de los jóvenes y para todos aquellos que comparten una práctica social dentro del espacio escolar.

De acuerdo con Giddens (1995), la relación pedagógica, vista como praxis social, “es una tarea que requiere de habilidad” (p. 30) y puede ser interpretada como el conjunto de “procedimientos, métodos o técnicas habilidosas que realiza [los] agentes sociales en forma apropiada” (Cohen, 1996, p. 29). Por ello, Giddens introduce dos conceptos claves en la relación social: reglas y recursos. Ambos tienen una función imprescindible en la relación pedagógica. Las reglas son el “procedimiento de las prácticas, a los locales asociados con su realización y a algunos de sus resultados probables” (p. 31), así como “a las formas apropiadas e inapropiadas en que esas prácticas se llevan a cabo” (p. 32). Los recursos son “las facilidades o las bases de poder a las cuales el agente [social] —en este caso el profesor— tiene acceso y manipula para influir en el curso de sus interacciones con los otros” (Cohen, 1996, p. 31).

La relación pedagógica y de interacción entre profesor-estudiante tiene diversas aristas, entre ellas: los recursos de autoridad, la comunicación o el lenguaje —verbal y no verbal— y la generación de acuerdos a partir de ciertas reglas, mismas que, según Giddens (1995), son características prominentes de las prácticas sociales. Por ello, la relación pedagógica debe ser considerada como una praxis social capaz de intervenir en el curso o el trayecto educativo de los jóvenes estudiantes (Cohen, 1996, p. 27).

De manera consciente o inconsciente, la agencia social de los individuos que la conforman “crean una diferencia” (Cohen, 1996, p. 27) en los resultados de dicha relación. Esta puede ser detonante en la trayectoria educativa de los estudiantes de bachillerato, dado que “mejorar el vínculo puede ayudar y también como estrategia para tratar de que los chicos se interesen por lo que uno les dice” (Abramowski,

2012, p. 72).social de los individuos que la conforman “crean una diferencia” (Cohen, 1996, p. 27) en los resultados de dicha relación. Esta puede ser detonante en la trayectoria educativa de los estudiantes de bachillerato, dado que “mejorar el vínculo puede ayudar y también como estrategia para tratar de que los chicos se interesen por lo que uno les dice” (Abramowski, 2012, p. 72).

Para Giddens (1995), la agencia es sinónimo de capacidad transformadora (Cohen, 1996, p. 27). Los profesores deben estar conscientes de la trascendencia del comportamiento que toman con sus estudiantes y la responsabilidad que conlleva (de)construir y mantener una relación pedagógica sana, basada en lo afectivo¹ y la escucha activa. Abramowski (2012) afirma que la relación pedagógica es “un vínculo entre humanos” (p. 10), por lo tanto, “no puede no haber allí afectos de diverso signo, tipo [e] intensidad” (p. 10). Así que la relación pedagógica es aquella que “excede a la relación escolar” (Caruzo, 2002, p. 5).

En general, no solo se circunscribe al aula o al centro escolar. A través de los vínculos en los cuales se producen las experiencias y las vivencias —sobre todo, cuando el profesor se hace presente, acompaña, comparte y empatiza con los sentimientos de sus estudiantes— se crea un afecto que favorece la relación profesor-estudiante aún después de concluir los estudios. Este afecto también logra una diferencia en la manera de interesarse en el curso y los resultados que se obtienen en las actividades escolares (Cohen, 1996), ya que no solo se trata de quién está, sino de cuándo y dónde está la maestra o el maestro.

Ahora bien, el comportamiento que los profesores deciden tener frente a los estudiantes — el grado de libertad de la agencia— depende de la gama de prácticas y “aspectos sutiles (pero significativos) del gesto y la posición” (Cohen, 1996, p. 29) jerárquica que el profesor desee asumir como parte de su destreza, que requiere de una habilidad y recursos disponibles para realizarla en medio de una “crisis de autoridad pedagógica” (Cohen, 1996, p. 29), misma que se convierte “en un insumo para construir relaciones y establecer acuerdos con los alumnos” (Abramowski, 2012, p. 8). En este sentido, la relación pedagógica puede ser considerada como una praxis social, dado que constituye y, a la vez, es constituida por la vida social escolar.

Giddens (1995) afirma que las prácticas sociales se pueden realizar sin que exista una motivación directa. De hecho, gran parte de la conducta diaria se produce de este modo. Por lo que es posible incorporar el concepto de relación pedagógica como una praxis social que establezca en el conocimiento mutuo del profesorado una conciencia de sus procedimientos de acción. El cuerpo docente debe aprender cómo actuar y reconocer el impacto que su práctica social docente —o toda su gama de prácticas (Cohen, 1996, p. 30) que conforman la relación pedagógica— causa en la trayectoria educativa de los jóvenes. No basta con colocar en el centro a los profesores o a los alumnos; esto no tiene un mayor alcance para una relación pedagógica que evite el “desenganche escolar” en la era posmoderna, donde yace una abundancia de alumnos “carentes de afectos” (Abramowski, 2012, p. 6).

De la misma manera, no basta con que los educadores “entren al aula y se dispongan a dictar contenidos; es necesario que generen adhesión subjetiva por parte de los alumnos y, para lograrlo, tienen que interesarse por ellos para que [...] se interesen por el curso” (Abramowski, 2012, p. 8). Toda relación pedagógica es una relación social. Por lo tanto, está inundada de subjetividades, mismas que yacen en cada individuo que participa en ella. Además, se determinan por las características dinámicas del entorno y del ambiente, donde, de manera indirecta, se involucran otros sujetos o grupos entre el profesor-estudiante.

Pues bien, estas crean superposiciones que elaboran una especie de nudo, donde se involucran “todos los aspectos, elementos y dimensiones de la vida social, desde las instancias de [comportamiento] en sí mismas hasta los tipos de colectividad más complejos y extensivos” (Cohen, 1996, p. 13), los cuales facilitan u obstaculizan el trayecto educativo de los jóvenes. Caruzo (2002) señala que la relación didáctica “en la escuela moderna no es la relación pedagógica de uno a uno, una relación simplemente interindividual, sino lo que está en juego es una situación social, una situación social en el sentido amplio de la palabra” (p. 6).

La relación pedagógica no está dada por los métodos o técnicas de enseñanza- aprendizaje, sino por el tipo de vínculo afectivo que se genera en medio de esto, convirtiendo a la enseñanza en un pretexto para relacionarse con el “otro” por medio del contacto, la comunicación, la empatía y la emoción. Sobre todo, esta última, ya que es “una divisa para el [buen] desempeño docente” (Illouz, 2007, citado

¹ Lo afectivo, entendido como “una condición para que las enseñanzas y [la relación pedagógica] se produzcan” (Abramowski, 2012, p. 10).

por Abramowski, 2012, p. 1). La relación pedagógica no se sujeta a breves momentos o intercambios cortos de mensajes dentro de un espacio y horario escolar solo con el propósito de enseñar, sino en lo que trasciende al sujeto en términos de lo afectivo, mismo que se “construye a partir de discursos [docentes] disponibles, producidos en contextos particulares y, por lo tanto, históricos y cambiantes” (Abramowski, 2012, p. 3).

Por lo que el tipo de relación que se construye entre profesor-estudiante configura —en buena parte— la realidad social del joven en la escuela; misma que tiene vínculo con la decisión de abandonarla prematuramente. Una adecuada o inadecuada relación pedagógica tiene “implicaciones ontológicas” serias (Cohen, 1996, p. 2) y, a veces, irreversibles en el trayecto educativo del estudiante. Como parte de estas interacciones, existen tensiones entre el profesor-estudiante. Son propias de toda relación social; sin embargo, dentro de ciertos estándares amistosos en la convivencia con adolescentes y jóvenes la línea es muy delgada y difícil de mantener, dadas las características psicosociales de este grupo.

Por lo expuesto, este trabajo se enfocó en dos tipos de interacciones sociales entre profesor-estudiante: 1) respetuosa-amistosa y 2) conflictiva-hostil; todo ello a partir de los resultados del análisis de ocho entrevistas a jóvenes entre diecisiete y dieciocho años, seis hombres y dos mujeres, quienes abandonaron anticipadamente la escuela secundaria y lograron retornar al bachillerato por medio de un programa emergente a cargo de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla².

MATERIALES Y MÉTODO

La investigación se estructuró con base en un paradigma cualitativo-interpretativo y empleó el método biográfico-narrativo a partir del relato de vida, dado que ofrece un enfoque específico de investigación con características propias de credibilidad y validez que generan conocimiento sobre un área

educativa. Ciertamente, el objetivo fue reclamar un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional para convertirlo en una perspectiva peculiar de investigación.

En la investigación, cuyo enfoque fue el biográfico-narrativo, se utilizó una triangulación de diferentes análisis de contenido con el empleo de diversas técnicas como análisis de contenido de los textos, inferir aspectos significativos, selección de sucesos y acontecimientos, intencionalidades, expresiones orales y gesticulares, énfasis, risas, llantos y silencios; recoger e interpretar las metáforas de los informantes, elaboración de matrices de concentración, construcción y análisis de las relaciones entre las categorías, contextualización y descontextualización. Los mencionados fueron los principales procesos que contribuyeron a la realización de la investigación (Mendoza, 2021).

Método biográfico-narrativo

Este método permitió dar significado y comprender la narración de las experiencias y acontecimientos (Bolívar, 2002, p. 561) de los jóvenes con previa condición de rezago, al haber abandonado anticipadamente la escuela secundaria. También posibilitó la interpretación de los sucesos.

El investigador, en este sentido, tuvo el desafío de abordar lo que significa construir, en tanto capacidad de los sujetos, pero también comprender el significado, individual y social, de lo que representa lo construido, puesto que la salida anticipada de la escuela —así como otras situaciones escolares como el bajo rendimiento o el mal comportamiento— no se puede entender fuera de las significaciones de quienes lo padecen. Estas, vale aclarar, son producto de una serie de complejas relaciones recíprocas en cuanto a tiempos y espacios, lo que implica enfocar la configuración de la trayectoria educativa como una construcción que se conforma a partir de la capacidad de despliegue de los jóvenes estudiantes.

El método biográfico-narrativo empleado fue el análisis narrativo. En palabras de Bolívar (2002), consta de “una forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa y social” (p. 4), puesto que compone un enfoque específico del mundo para construir una realidad. Es decir, “constituye en un método de investigación” (Weber y Mertova, 2007, como se citó en Bolívar, 2002, p. 4)

² El Programa Especial de Certificación “Yo sí tengo secundaria” otorga servicios educativos gratuitos a la población nacida a partir de 1982 en condición de rezago educativo. Permite concluir el nivel secundario mediante la certificación de las competencias que una persona ha adquirido, ya sea por estudio sistematizado o a lo largo de su vida, la cual se realiza por medio de una evaluación única en línea con el objetivo de fortalecer la educación básica, así como aumentar la equidad, la cobertura, la calidad y la pertinencia para toda la población que se encuentre en situación de rezago educativo.

que permite dar significado y, a la vez, comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción.

Análisis narrativo

El análisis narrativo permitió centrar la atención en las historias de los ocho jóvenes y ubicar ciertos acontecimientos dentro de una coyuntura acaecida durante la estancia, la salida y su retorno a la escuela. Incluso, dio al discurso una forma propia que “da significado a la experiencia vivida mediante la ordenación de objetos y eventos en un todo significativo” (Bolívar, 2002, p. 4). En este marco, el análisis narrativo fue un modo para evidenciar cómo los individuos dan sentido al mundo y a sí mismos.

De acuerdo con Riessman (2008), para llevar a cabo un análisis narrativo se debe seleccionar, organizar e interpretar los textos más significativos expuestos por el sujeto, tratando de encontrar “un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador era y lo que hoy es” (Bolívar, 2002, p. 8). Por lo que el análisis de datos se realizó en dos niveles:

1. Análisis temático de contenido por categorías. El discurso se fragmentó en subcategorías, agrupado taxonómicamente en celdas o casillas dentro del conjunto de categorías que conforman una metacategoría. De acuerdo con el planteamiento de Hernández (2013), se definieron cuatro: 1) escuela, 2) profesores, 3) familia y 4) características de la juventud. Cada una de estas agrupó categorías temáticas propias que a estudiar y, a su vez, se establecieron subcategorías junto con los códigos obtenidos a partir de la información recogida en las entrevistas, lo que permitió construir relaciones entre ellas mediante el análisis de los contenidos o temas de los discursos. Así, las experiencias narradas se ubicaron en el texto dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables desde un paradigma sociohistórico, el cual respondía a una realidad socialmente construida, “desdeñando la forma misma de expresarlos y su sentido subjetivo” (Bolívar, 2002, p. 12). Una vez explicado el procedimiento para el análisis temático de contenido de manera artesanal, se utilizó el programa informático MAXQDA 2008 para continuar con la categorización de manera más organizada y buscar las palabras o frases.

2. Análisis narrativo. Se realizó el análisis de la narrativa, considerando el texto fragmentado, para establecer relaciones que posibiliten extraer el significado de la relación profesor-estudiante otorgado por los sujetos de acuerdo con su relato de vida. Enseguida, se transformaron los datos significativos; no se buscaron elementos comunes de la historia, sino singulares. El objetivo fue comprender a la persona mediante la explicitación de las intersecciones con otras vidas (profesores y pares), con las situaciones familiares y del entorno escolar; lo que Bolívar (2002) denomina “genealogías de contexto”, donde las narrativas de las personas y del investigador, fenómenos y métodos, se funden para comprender la realidad social (p. 13).

Se empleó, como técnica, la entrevista semiestructurada, dado que esta destaca la importancia de la subjetividad para explicar la realidad social y proveer “descripciones exhaustivas” (Howarth, 2005, p. 72) de los sucesos y procesos. Se aplicó, además, un guion de entrevista como instrumento para la recolección de la información dividido en tres bloques: 1) la imagen o representación mental de la escuela; 2) el papel de los profesores y 3) el ambiente escolar.

Se realizaron ocho entrevistas a seis varones y dos mujeres entre 17 y 18 años, quienes se encontraban fuera del sistema educativo —es decir, en situación de rezago— debido a que, por diversas circunstancias, no concluyeron de manera regular la secundaria y no obtuvieron su certificado oficial. Ellos realizaron y aprobaron el examen único. De esa manera obtuvieron dicho documento. Posteriormente se inscribieron en el nivel medio superior.

Dichas entrevistas fueron grabadas y transcritas para su análisis mediante el uso del programa MAXQDA 2018.

Los resultados de la categoría *papel de los profesores*, específicamente, la subcategoría de *relación profesor-estudiante*, se presentan en los párrafos subsiguientes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación parten de la relación entre los jóvenes entrevistados con sus profesores durante la escuela secundaria antes de abandonarla. Cabe mencionar que, a pesar de esta situación, todos lograron ingresar al nivel medio superior, donde

también experimentaron situaciones que los llevaron a continuar su trayecto educativo con el apoyo y comprensión de algunos de sus docentes.

De la misma forma, se derivó del análisis narrativo la relación pedagógica que los profesores establecieron con los jóvenes y se la clasificó en dos tipos, pues una y otra influyen en la decisión del estudiante de abandonar o continuar en la escuela.

La relación profesor-estudiante

Mateos (2008) refiere que “una de las claves para que el proceso educativo se desarrolle con éxito es la comunicación que se establece en la relación entre profesores y alumnos” (p. 289). Para Van- Dijk (2012), por su lado, la relación que establecen los docentes con los jóvenes estudiantes es fundamental y determina en gran medida el ambiente escolar a nivel áulico, así como el desempeño escolar al ausentarse con frecuencia de las clases que imparte el personal docente con quien no logran encajar.

Marlene —una participante— experimentó, durante su estancia en tres secundarias, dos tipos de relación con sus profesores: en una se sintió apoyada y en la otra se suscitó en ella un sentido de poca pertenencia, ya que durante las clases nunca pudo establecer un vínculo afectivo ni un punto de encuentro con su docente.

En su relato refirió que, en la primera escuela secundaria, de las tres en las que permaneció, experimentó algunas agresiones y burlas por parte de ciertos educadores.

Conocí a personas que nos ayudaron, maestros que igual me ayudaron, pero otros que de plano nunca pudimos encajar, no entraba yo a sus clases o de plano me reprobaban [...]. En la primera [secundaria] los maestros me hacían *bullying* (Marlene, 18 años). (Mendoza, 2021, p. 219)

Los estudiantes recordaban a los profesores, principalmente, por el tipo de relación que establecían entre ellos, las cuales fueron: 1) respetuosa-amistosa o 2) conflictiva-hostil.

Respetuosa-amistosa

Algunos de los jóvenes entrevistados refirieron dos comportamientos particulares en los profesores que contribuyeron a establecer relaciones amistosas. Por un lado, brindaban apoyo moral y escuchaban

sus preocupaciones; por otro, construían relaciones mediante el juego; un acto todavía significativo para los jóvenes de secundaria.

Ejercer la autoridad pedagógica con empatía³ significó, para los estudiantes Luis y Marlene, una muestra de apoyo y comprensión. El diálogo motivante, en general, fue fundamental para estos jóvenes en el trato con sus profesores: “[Recuerdo la materia de Álgebra] por el apoyo que tenía de [de mi maestra], pues con ella sí platicaba más y me decía: ‘Échale ganas’ (Luis, 17 años) (Mendoza, 2021, p. 219) y “Mi prefecta me decía que pues no me saliera [de la escuela], que mejor siguiera estudiando, que le echara ganas, que sí se podía (Marlene, 18 años) (Mendoza, 2021, p. 219).

En otro orden de cosas, algunas prácticas pedagógicas sirvieron como medio para establecer un vínculo afectivo entre profesores y estudiantes, lo que propició que se conozcan mejor. Dedicar tiempo — durante las clases de tutoría— a la escucha efectiva de las experiencias y vivencias de los jóvenes estudiantes significó para Yareth saberse acompañado, pues contaba con un profesor con quien podía expresar sus pensamientos y sentimientos.

En específico, el tipo de relación que los docentes establecieron con jóvenes como Yareth fue significativo, dado que los discentes se volvieron un punto de apoyo en su trayecto educativo:

Era tutor, en ese entonces, de mi salón, y pues era el único que luego iba con nosotros; se sentaba en el escritorio [...]. Recuerdo que nos ponía a hacer una rueda, jugábamos botella, pero al que le tocara tenía que decir el recuerdo que más le doliera, el recuerdo que más nos ayudara a seguir adelante o el recuerdo que hasta la fecha nos hacía [sentir] para abajo. Pues era muy chido, porque cuando tú buscabas a alguien con quien hablar o a alguien con quien estar, ese profe era como que tu mano derecha, el que te apoyaba y todo eso (Yareth, 18 años). (Mendoza, 2021, p. 220)

Sin embargo, los jóvenes, como Saúl, fueron conscientes de que, a veces, pueden llegar a aprovecharse del apoyo y trato benevolente de la

³ “Se refiere principalmente a las aptitudes del profesor para mantener relaciones con sus alumnos, respetar sus opiniones, mostrar tolerancia, ser capaz de percibir y captar los intereses y necesidades de los jóvenes” (Albert, 1986, citado por Covarrubias *et al.*, 2004, p. 63).

máxima autoridad. Por ejemplo, en situaciones de faltas disciplinarias —como desafiar a los profesores—, llegando inclusive a traspasar los límites permitidos.

[Recibí apoyo] del director, porque me dijo que [...] a veces, les contestaba a los maestros entonces luego me llevaban a la dirección, y luego el director me explicaba o me preguntaba por qué lo hacía. Entonces, ahí fue cuando me dijo que me iba a apoyar en el sentido que, si necesitaba algo, pues ahí iba a estar. Entonces, pues lo tomé y me aproveché de más. [...] Se podría decir que abusé de él, porque pues pensé que no iba a hacer nada, pero pues ya estaba yo sentenciado y por eso fue que me expulsaron (Saúl, 17 años). (Mendoza, 2021, p. 220)

Vale acotar que las relaciones entre profesor y estudiante, en la secundaria, se enmarcan dentro de una “doble dimensión” (Popkewitz, 1998); es decir: vacilan entre la broma y la seriedad, el rigor y la laxitud, el apego y desapego, el afecto y desafecto, la empatía y apatía, la concordancia y discordancia, y tratan de responder a los constantes cambios de los jóvenes durante la secundaria.

Con las entrevistas se obtuvieron las siguientes perspectivas de lo mencionado: “[Mi profesor] me caía mejor, porque era bueno, tenía primas estudiando también allá, y mi tía se llevaba bien con él; entonces a mí me decía sobrino, pero por mi tía” (Abel, 18 años); “Las profesoras con quienes más problemas tenía fueron las que más sintieron que me sacaran de la escuela (Marlene, 18 años) y “Mis profesores de la secundaria me caían bien, [aunque] había un profesor que sí era muy estricto” (Luis, 17 años) (Mendoza, 2021, p. 221).

Por otro lado, los jóvenes confundieron la empatía y admiración que sentían por algunos profesores jóvenes con el enamoramiento. Por ejemplo, Yareth mencionó: “La profesora de inglés, que iba en ese entonces, era una chica, era una joven ¿no? Me acuerdo bien claro que yo estaba enamorado de ella, en esos entonces, ya sabe” (Yareth, 18 años) (Mendoza, 2021, p. 221).

Sin embargo, los estudiantes prefirieron establecer relaciones basadas en la sinceridad con los profesores. Esto los hizo reflexionar sobre su manera de actuar o de comportarse: “Siempre han sido muy sinceros conmigo, en lo que estoy bien y en lo que estoy mal” (Abel, 18 años) (Mendoza, 2021, p. 221).

Con respecto a las relaciones fraguadas durante el juego, tuvieron un mayor significado para jóvenes como Kenia, Yareth, Carlos y Abel, quienes narraron las vivencias y experiencias gratas de su estancia en la escuela secundaria como un espacio de vida donde se transita de la infancia a la adultez. El gusto por el juego seguía presente durante la secundaria y, acompañado por la alegría del profesor, hacía que, en el caso de Kenia, su permanencia en la escuela fuera más pasajera, pues le gustaba ser tratada —de vez en cuando— todavía como niña:

La maestra [de prefectura] era muy, muy alegre y como que te transmitía muy buena vibra y ya te daba la clase, y como que entre jugaba y te decía: “No, pues sí niños... no hagan esto”, o algo así (Kenia, 18 años). (Mendoza, 2021, p. 222)

En otro orden de cosas, la lúdica —como práctica pedagógica— contribuye a una cordial relación profesor-estudiante. Un profesor que a ratos juega o se hace como niño siempre es bien recibido por los jóvenes estudiantes. Con respecto a esto, Tenti (2000) señala que “la escuela [...], pese a sus esfuerzos de adaptación, tiende a reproducir los mecanismos y estilos propios de la educación infantil. [Pues] tiende tratar a los adolescentes como si fueran niños” (p. 5). Esto sucede con los profesores jóvenes que incluyen el juego dentro de sus prácticas pedagógicas, lo cual parece estar asociado con las características físicas, sociales y culturales del profesorado.

En este sentido, Yareth contó su experiencia con un profesor preocupado por establecer relaciones más cercanas entre ellos y los estudiantes; y, con ese objetivo, utilizaba ciertos espacios escolares, como las canchas de fútbol, para fomentar la convivencia entre profesor-estudiante dentro de las horas perdidas.

Sorprender e invitar al juego a los jóvenes, de vez en cuando, los motivaba a seguir asistiendo a la escuela, pues les dejaba entrever la parte humana y divertida de los profesores. Yareth, a propósito, señaló lo siguiente: “Me acuerdo de que, en la tarde, [cuando] no tenías clases, se acercaba un profesor: ‘¿Qué onda chavos? ¿Quieren salir a echar reta, a jugar fútbol o un partidito acá entre nosotros?’” (Yareth, 18 años) (Mendoza, 2021, p. 222).

El juego *per se* no construyó significados agradables sobre la escuela en los jóvenes estudiantes, sino lo significativo fue la convivencia que había detrás de ello. Fue difícil para ambos mundos —juvenil y adulto— establecer vínculos afectivos dentro de la

escuela, pues esto no es parte de su función social⁴. Aunque bastó con experimentar breves momentos donde los estudiantes se ubicaron al mismo nivel o “en la misma cancha” con los profesores y sintieron las mismas emociones. Kenia, por su lado, recordó los momentos de diversión y convivencia con sus docentes, especialmente, aquellos donde estos se esforzaron por brindarles alegría.

Bajo esta lógica, la relación profesor-estudiante se tornó diferente y relajada dentro de los espacios libres fuera del aula, pero enmarcados por la convivencia igualitaria. Como lo enmarcaron Yareth y Kenia: “Me acuerdo de que, en la tarde, crearon un torneo de fútbol de profesores contra alumnos, y pues me gustaba mucho el hecho de que convivíamos” (Yareth, 18 años) (Mendoza, 2021, p. 223) y “[Me gustaban] los convivios con los profesores. Hubo una ocasión que trajeron un juego mecánico, igual a los profesores les decían: ‘Súbanse, profesores’, y sí se subían con tal de hacer reír o algo así, [...] era muy padre” (Kenia, 18 años) (Mendoza, 2021, p. 223).

Conflictiva-hostil

Para otros jóvenes, los profesores eran sinónimo de un comportamiento dual, puesto que mostraban diversas facetas dentro y fuera del salón de clases. Adentro eran estrictos y afuera, divertidos; como si se tratara de dos personalidades diferentes.

Esta dualidad confundió y desconcertó a los estudiantes en cuanto al trato que podían establecer con ellos. A Carlos, por ejemplo, le pareció difícil comprender el doble proceder de algunos profesores entre la rigurosidad y la benevolencia según el espacio escolar:

En su momento pensaba que [los profesores] eran bipolares, o sea, tenían un comportamiento estricto y rígido en las clases, unos eran divertidos y al salir del aula eran otra cosa, eran estrictos, pero eran un poco divertidos. En ese momento pensé que eran así, como bipolares; ya luego creo que fue hace unos años, empecé a recordar cómo pasé la secundaria y cómo planteaban la imagen de los maestros, empecé a ver que no eran tanto bipolares, ellos actuaban de esa manera, pero [yo] no quería aceptar que actuaran distinto en clases,

nomás quería creer que ellos era una manera única [...], es lo que yo me quería meter en la cabeza (Carlos, 18 años). (Mendoza, 2021, p. 223)

Pocos jóvenes, como Abel, trataron “siempre de desarrollar lazos [con los profesores] para no que hubiera roces o así” (Abel, 18 años) (Mendoza, 2021, p. 223). Otros, como Carlos, experimentaron conflictos en la relación profesor-estudiante, misma que se agravó con los años, pues poco a poco se perdió el respeto.

Carlos, al volver a presentarse en la clase de Química, después de un largo período de no asistir por las burlas que sufría de sus compañeros, recibió — por parte del profesor— algunos comentarios que lo hicieron creer que la intención de él era avergonzarlo o humillarlo al adoptar una postura de superioridad. A lo que él respondió con un tono de voz “ni tan alto ni tan bajo” (Carlos, 18 años) (Mendoza, 2021, p. 224), lo que ocasionó que el profesor lo sacara del salón, impidiendo que realizara la práctica correspondiente, y mostrando, finalmente, la superioridad que tiene el profesor ante el estudiante.

El asunto se agravó cuando Carlos no ofreció una disculpa al profesor por su contestación; por lo que el resultado fue el impedimento permanente para asistir a la clase de Química, lo que lo obligó a hacer un examen extraordinario.

La escuela y las relaciones entre profesor-estudiante posibilitaron que los jóvenes que sufrían una situación vulnerable construyan significados productos del disgusto por la escuela; situación que repercutió en el aprendizaje y que, poco a poco, desencadenó el proceso de desenganche hasta provocar el abandono permanente:

La relación con los profesores era ya no tanto de respeto, [más bien con] un poco de conflicto, fue más conflictiva que los otros años [...]. El maestro de Química más o menos me alzó la voz, me estaba diciendo con qué equipo estaba y todo eso [...]. Cuando me vio y me dijo algo con respecto a... que por fin aparecí, a... que por fin quiero entrar y si llegaba para comportarme bien, [entonces] yo pensé que me habló como que creyéndose superior o queriéndome hacer que pasara vergüenzas con mis compañeros, lo que hice fue responderle ni tan alto ni tan bajo, y entré, y eso conllevó a que me sacara del salón, no hice práctica y [...] me sacaron del salón, me

⁴ “Como la principal institución reguladora de la inserción de los jóvenes en la estructura social y, por tanto, de la forma que toma el relevo generacional” (Arango, 2006, p. 314).

pedían que le dijera una disculpa al maestro, no quise, creo que nunca le di una disculpa en sí, y a la semana ya no me dejaron entrar (Carlos, 18 años). (Mendoza, 2021, p. 224)

Según el testimonio de Marlene, el personal dedicado a la orientación de los jóvenes estudiantes no tiene las habilidades necesarias para llevar a cabo esa labor; sobre todo, la trabajadora social —figura de apoyo docente con la que pocas escuelas secundarias oficiales del estado de Puebla cuentan—. En el caso de Marlene, la actitud de la trabajadora social le produjo un sentimiento de temor que ocasionó que no se acercara ni se abriera al diálogo. A esto, vale preguntar: ¿en quién se puede apoyar el joven estudiante en una situación de apuro escolar?

Había una maestra con la que de plano no me llevé [...], era trabajadora social, decían [mis compañeros] que la profesora tomaba chochos, entrábamos a su lugar de trabajo y [veíamos] todas sus pastillas y se alteraba bastante, o sea, hasta porque una mosca le pasaba, se alteraba. Con esa profesora de plano no me llevé, yo la sentía que no era apta para estar en una escuela así. A todos, a todos, nos daba miedo llegar con esa maestra, la verdad (Marlene, 18 años). (Mendoza, 2021, p. 225)

La trabajadora social tuvo participación en la expulsión de Marlene (a un mes de concluir la secundaria), debido a un choque con su mamá a partir de su intervención en el pleito sucedido fuera de la escuela con el grupo de las “bonitas del salón (Marlene, 18 años)” (Mendoza, 2021, p. 225). El desacuerdo entre madre y profesora repercutió en la relación con Marlene:

Mi mamá y esa profesora se gritaron [...]. Y luego mi mamá fue a hablar con la maestra y a decirle que no fue un problema [que haya sucedido] dentro de la escuela, que ni siquiera tenía que ver con la escuela, [entonces] la maestra empezó a decir que yo y mi mamá nos pusimos al tú por tú, cuando no fue cierto y empezó así ese choque conmigo. Pues a todos quería mandar, se quería sentir más que el director, quería controlar toda la escuela y era cosa que no le correspondía, la verdad ella fue la que estuvo más en decir: “Denla baja”, fue la que estuvo presionando en decir: “No puede estar aquí, es una niña problema”. No me

gustaba verla, de pleno no me caía bien ni yo a ella, no nos podíamos ver ni en pintura (Marlene, 18 años). (Mendoza, 2021, p. 225)

Los diversos tipos de relación pedagógica establecieron interacciones dinámicas entre el profesor y el estudiante, conformando un dúo simbólico. Esta relación dual reflejó la naturaleza recursiva de la vida social y las prácticas sociales entrelazadas: “la estructura social es tanto el medio como el resultado de la reproducción de prácticas” (Cohen, 1996, p. 47).

La estructura de esta relación se modeló con base en un conjunto de comportamientos y conductas vinculadas con las actividades, consecuencias, experiencias y decisiones de los actores interrelacionados en un espacio-tiempo-lugar. Sin embargo, esta relación no fue estática, sino que se reconfiguró y moldeó, de manera significativa, a partir de la agencia de los actores. Además, transformó la vida social de los jóvenes estudiantes dentro y fuera de la escuela.

CONCLUSIONES

La escuela y el aula son los principales intersticios de convivencia intergeneracional entre profesores y estudiantes, dado que en estos espacios coexisten una amplia diversidad de comportamientos y conductas que configuran la relación pedagógica como praxis social. La vida escolar es también una vida social que implica una autonomía del control y la puesta en marcha del recurso de agencia por parte de los actores involucrados.

Es importante reconocer esta dualidad en las interacciones sociales como parte de la naturaleza humana; sin embargo, es conveniente que el grupo mayor —el profesorado— tenga el conocimiento mutuo y haga uso de los recursos necesarios para mantener bajo control la relación entre profesor-estudiante.

Lo anterior debe guiar dicha relación, por lo que se requiere de voluntad, tolerancia, respeto y cierta habilidad para el manejo de las diferencias; tarea que frecuentemente recae en el profesor. Entre más se consideren las características de la juventud dentro de la práctica docente, como el estilo de socialización, los códigos, las destrezas, el lenguaje, los modos de percepción y la apreciación, mejor será la relación, la cual influye en el rendimiento escolar de los jóvenes dentro de un horizonte de comprensión para la sana convivencia.

ALGUNAS RECOMENDACIONES

Para Carranza *et al.* (2023), el abandono escolar se puede convertir en un ciclo sin fin si los agentes involucrados no hacen una pausa para analizar los comportamientos y las acciones que contribuyen a su crecimiento. Para mejorar la relación pedagógica, como praxis social, se requiere establecer un diálogo pedagógico (Álvarez, 2016, p. 6) basado en la comunicación y la escucha, puesto que los jóvenes entrevistados “buscan a alguien con quien hablar o a alguien con quien estar” (Comunicación personal, 2024).

La confianza, el respeto mutuo, el reconocimiento y la empatía son elementos claves para construir una relación sana. Los resultados de esta investigación mostraron que tan solo un saludo, una palmada en la espalda seguida de palabras motivantes —como “échale ganas”, “tú puedes”, “vas bien”— motivan el interés por el aprendizaje, aumenta el deseo de superación y ayuda para que los estudiantes asuman el compromiso de continuar sus estudios.

También, una relación pedagógica respetuosa-amistosa mejora el clima social escolar; fortalece el sentido de pertenencia de los jóvenes, lo que disminuye el riesgo de abandono; fomenta el aprendizaje significativo y experiencial con la vinculación de los contenidos curriculares con la realidad social de los estudiantes considerando las principales problemáticas que enfrentan; coadyuva al desarrollo de habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos, el trabajo en equipo y la empatía a través de la escucha continua y, por última, fomenta relaciones interpersonales entre pares y profesores que llegan a trascender más allá de la vida escolar, pues se crea un acompañamiento capaz de orientar al joven en la toma de decisiones importantes sobre su futuro.

Asimismo, los prejuicios hacia los estudiantes afectan considerablemente esta relación y daña la autoestima; mientras que, la aceptación incondicional del estudiante —que implica reconocer sus individualidades, necesidades y experiencias— lo incentivan a continuar asistiendo a la escuela día a día.

Así, la relación que establece el estudiante con el profesorado está orientada, significativamente, hacia el diálogo, la escucha, la empatía, la motivación y el reconocimiento que el joven demanda y necesita por parte del mundo adulto; actor fundamental para que se sienta aceptado. Un profesor capaz de reconocer y expresar el esfuerzo de los estudiantes tiene mucho terreno en la escuela y la educación.

Sin embargo, no siempre sucede así, dado que muchos discentes, justo como los relatores, experimentaron, desde su subjetividad, acoso, burlas, asignación de apodos, intimidación y humillaciones. Las significaciones construidas por las actitudes, acciones y lenguaje de los docentes —las cuales fueron percibidas, vividas y presenciadas por el estudiante— impactaron directamente en sus acciones y decisiones desde la dimensión subjetiva del ser-joven, lo que marcó la diferencia en un estudiante dentro o fuera de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2012). Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar [Ponencia]. Congress of the Latin American Studies Association. San Francisco, California.
- Arango, L. (2006). *Jóvenes en la universidad: género, clase e identidad profesional*. Siglo del Hombre Editores.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559- 578. <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1046>
- Carranza, D., García, O., Pascal, W. y García, H. (2023). Causas y efectos del abandono escolar en las escuelas de la Amazonía ecuatoriana. *Innovation y Development Ciencias del Sur*, 2(1), 67-74. <https://revistas.itecsur.edu.ec/index.php/inndev/article/download/63/18>
- Caruso, M. (2002). *La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica*. Universidad de San Andrés.
- Cohen, I. (1996). *La teoría de la estructuración. Anthony Giddens y la construcción de la vida social*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Covarrubias, P., Robledo, P. y Magdalena, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su interacción con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>
- Faracce, C. (2023). Conexiones entre teoría social, metodología y epistemología en Las Nuevas Reglas del Método Sociológico, de Anthony Giddens. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (26), 96-99. http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/teoria_social_metodologia/264
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1998). *El giro hermenéutico*. Cátedra.

- Giddens, A. (1995). *La constitución de la vida social: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu
- Hernández, V. (2013). Escolarización, trayectoria escolar y condiciones de profesionalización de estudiantes indígenas. *Reencuentro*, (68), 69-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34030524009>
- Howarth, M. (2005). Aplicando la teoría del discurso: el método de la articulación. *Studia Policae*, (5), 38-88. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/SP/article/view/413>
- Mateos, T. (2008). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones pedagógicas*, (19), 285-300. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/14069/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mendoza, J. (2021). La trayectoria educativa de jóvenes con rezago. Un estudio desde la subjetividad. *Academia Journals*, 3(1). <https://www.academiajournals.com/revista-concytep-2021>.
- Popkewitz, T. (2018). *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution*. Routledge.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications Ltd.
- Rogers, C. y Freiberg, H. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Unesco-IIPE. https://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m4/s2/M4_Sesion2_Tenti.pdf
- Van-Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 115-139. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a6.pdf>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto.