



**La Comunicación en las Relaciones Pedagógicas para Dos Maestras y Un Maestro de Tres  
Instituciones Educativas del Área Metropolitana del Valle de Aburrá**

Nataly Yhohana Miranda Zapata

Fabio Nelson Londoño Zapata

Diana Carolina Marín Suárez

Licenciados en Educación Básica Primaria

Asesoras

Ángela Inés Palacio Baena

Magíster en Educación

Manuela Arango Tobón

Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículo y Prácticas Escolares en Contexto

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

---

Cita

(Miranda Zapata et al., 2023)

---

**Referencia**

**Estilo APA 7 (2020)**

Miranda Zapata, N.Y, Marín Suárez, D. C & Londoño Zapata, F. N. (2023). *La comunicación en las relaciones pedagógicas para dos maestras y un maestro de tres instituciones educativas del Área Metropolitana del Valle de Aburrá* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

---



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Maribel Barreto Mesa

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

### **Agradecimientos**

A nuestras maestras asesoras por acompañar las preguntas, los vacíos y silencios; abrieron la conversación a las confrontaciones entre las lecturas y la experiencia cotidiana, que empezaba a ver incomodidades y contradicciones en nuestro oficio.

A los niños y niñas que con autenticidad participaron y dieron sentido a las reflexiones presentadas.

## Contenido

Resumen.....	5
Abstract.....	7
1. Planteamiento del problema .....	9
1.2 Problema de Investigación .....	9
1.2 Revisión de Literatura.....	12
2. Objetivos .....	19
2.1 Objetivo general .....	19
2.2 Objetivos específicos .....	19
3. Marco teórico .....	20
4. Diseño metodológico .....	26
4.1 Consideraciones Éticas .....	32
5. Resultados.....	34
5.1 Cuándo Escuchamos o no los Maestros y Maestras .....	34
5.2 Posiciones de Maestros y Maestras.....	39
5.2.1 Autoridad e Impotencia .....	40
5.2.2 Confianza y Reconocimiento.....	42
6. Conclusiones .....	49
7. Referencias.....	52

## Resumen

En el presente ejercicio investigativo nos propusimos describir cómo ocurre la comunicación entre dos maestras y un maestro de tres instituciones educativas del Área Metropolitana del Valle de Aburrá y los grupos a los que acompañan como orientadoras y orientador, para analizar los efectos e implicaciones que tiene en las relaciones pedagógicas. Para establecer la ruta teórica que acompañó el desarrollo de la investigación abordamos las categorías de comunicación apoyados en las ideas de Claudia Velásquez y de relaciones pedagógicas acompañados por la maestra Graciela Frigerio.

En coherencia con la pregunta y los objetivos de investigación construimos una ruta metodológica que nos ubicó en la perspectiva de un paradigma investigativo de corte cualitativo; elegimos algunas técnicas como la observación participante, técnicas interactivas de investigación social cualitativa y el diario de campo, para la generación y registro de la información.

Durante el análisis de la información emergieron una serie de reflexiones que hablan de las implicaciones que tiene la comunicación en las relaciones pedagógicas, las cuales agrupamos en dos categorías: Cuándo escuchamos o no los maestros y maestras y Posiciones de maestros y maestras de la que se desprenden las subcategorías de Autoridad e Impotencia y Confianza y Reconocimiento.

Surgen como resultados de la investigación algunas cuestiones que posicionan la educación como acto relacional en el que la comunicación posibilita o no el encuentro entre personas, porque entre lo dicho y la disposición a escuchar existen desajustes y malos entendidos, pero también la oportunidad para construir acuerdos.

Palabras clave: *Comunicación, relaciones pedagógicas, escucha, reconocimiento, autoridad, confianza.*

**Abstract**

With the present research exercise we aimed to describe how communication occurs between two teachers and a teacher from three educational institutions in the Metropolitan Area of Aburrá Valley and the groups they accompany as counselors and counselor, to analyze the effects and implications it has on pedagogical relationships. To establish the theoretical path that accompanied the development of the research, we addressed the categories of communication supported by the ideas of Claudia Velasquez and pedagogical relations accompanied by the teacher Graciela Frigerio.

In coherence with the question and the research objectives we built a methodological route that placed us in the perspective of a qualitative research paradigm; we chose some techniques such as participant observation, Interactive techniques of qualitative social research and field diary, for the generation and collection of information.

A series of reflections emerged that talk about the implications of communication in pedagogical relations, which we grouped into two categories for analysis: When we hear or not the teachers, Positions of teachers from which arise the subcategories of Authority and Impotence and Trust, Recognition.

Some questions arise as research results that position education as a relational act in which communication enables or not the encounter between people, because between what is said and the willingness to listen there are mismatches and misunderstandings, but also the opportunity to build agreements.

**Keywords:** *Communication, Pedagogical Relations, Listen, Recognition, Authority, Trust.*





## **1. Planteamiento del problema**

### **1.2 Problema de Investigación**

En nuestro rol como maestras y maestros durante la licenciatura hemos entrañado cuestionamientos referidos a la formación. Tenemos el propósito de acompañar a otros y otras, acompañar las infancias y desde esta intención leemos ideas, tiempos y saberes que nos configuran como maestros. Con estas preguntas asumimos una postura atenta de nuestra experiencia cotidiana en la escuela que nos ha permitido identificar tensiones entre nuestras prácticas y lo que valoramos como fundamental: reconocer al otro como semejante.

La cotidianidad en la escuela nos muestra que hay una distancia entre lo que nos dice la teoría, lo que nos proponemos y lo que nos ocurre en las prácticas. Nos pasa en ocasiones que damos respuestas o tenemos pretensiones que entran en contradicción con el deseo de que ese semejante logre descubrirse y descubrir el mundo.

Esta aparente contradicción ocurre en las relaciones pedagógicas porque, como dice Frigerio (2012), en las acciones propias del mundo interno de cada persona hay una fuerza determinante para estas relaciones: a veces lo que pasa en las relaciones pedagógicas está tan o más determinado por ese mundo interno, sorprendente, enigmático, extranjero, que por aquello que hace falta poner en acto, que tiene aspectos y objetivos planificables y que por lo general en educación toma el nombre de currículum.

Parte de esos asuntos que se ponen en juego en las relaciones pedagógicas son los imaginarios sobre lo que deberían ser las infancias que hacen parte de nuestra cultura; hay ideas que se han naturalizado sobre lo que los niños y niñas son y deben ser. Algunas de estas

representaciones terminan siendo prejuiciosas y podrían incluso prescindir de reconocerlos. Ya que como lo plantea Frigerio (2012) “cuando uno cree saber todo del otro, ciertamente, es porque hay un estereotipo, un prejuicio, una representación previa, y el problema con las representaciones es que a veces nos reemplazan el encuentro con el otro real” (p. 3). Estas concepciones, además, están relacionadas con las prácticas que los adultos tenemos con los niños y las niñas: las maneras como escuchamos, hablamos, enseñamos y en general, las formas en que nos dirigimos a ellos y a ellas.

Es así como nuestra pretensión es atender y describir las implicaciones de la comunicación en las relaciones pedagógicas. La conversación, los gestos, la escucha, la expresión corporal son algunos de esos elementos que aparecen cuando nos encontramos con los niños y niñas. No es igual conversar en el aula que en el descanso, en el juego o en una evaluación; hay momentos en los que la conversación fluye más y notamos una comunicación más espontánea, más genuina. En otras ocasiones las palabras no fluyen, nos cuesta escuchar al otro, se producen desencuentros.

Para ejemplificar lo dicho presentamos a continuación situaciones comunes y reiterativas que ocurren en nuestras prácticas escolares:

La primera es cuando hablamos a los estudiantes: damos por hecho que ese mensaje llega a todos de manera igual y que lo reciben entendiendo el significado y la intención de lo que dijimos; advertimos en sus respuestas y sus acciones que no es así. En el marco de una clase, por ejemplo, cuando explicamos algo y hacemos preguntas, esperamos respuestas que coincidan con nuestra expectativa. En consecuencia, algunos niños y niñas buscan ser aprobados, cumplir con la tarea, sacar una buena nota y responder lo que queremos escuchar; la posición de nosotros cuando las

respuestas son diferentes es tratar de persuadirlos para ajustar lo que dicen a lo que queremos oír, en estos casos no hay disposición para la conversación.

Otra situación se presenta al orientar procesos de escritura con niños y niñas no alfabetizados (con el código escrito). Asumimos este acompañamiento como un proceso basado en la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento y en este caso con la escritura como objeto cultural (Ferreiro y Teberosky, 1986). De acuerdo con las autoras, el niño trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje escrito y para ello construye hipótesis, escribe como cree que se hace, utiliza grafemas conocidos o crea su propia simbología. Sucede entonces que en las clases con ejercicios de escritura espontánea desarrollamos un tema y damos por hecho que todos comprendieron lo mismo; en el momento de la confrontación de la escritura esperamos leer cosas parecidas a lo que explicamos; si es algo diferente, nos parece que no es pertinente, nos desconcierta lo inesperado de sus ideas y muchas veces incitamos a las niñas y niños a replantearlas, de algún modo homogeneizarlas porque consideramos que hay una sola forma de hacerlo.

Cuestiones similares suceden en la resolución de conflictos. Cuando los niños y niñas expresan las versiones de lo que pasó en determinada situación, responden lo que consideran correcto ante lo establecido institucionalmente para evitar sanciones; en muchos casos se antepone prejuicios, damos por hecho que lo que están diciendo es mentira; en otros casos, nos apresuramos a sacar conclusiones y a tomar decisiones sin que medie la escucha.

Este tipo de situaciones son recurrentes en la escuela y se manifiestan con frecuencia en las quejas o inconformidades de ambas partes. En conversaciones con colegas hemos dicho que los estudiantes tienen poco interés por escuchar, que se muestran retraídos, participan poco o nada durante las clases y parecen temerosos de expresar sus opiniones. Ante esta situación, nuestra

reacción suele ser etiquetar a los estudiantes de “desinteresados” o “perezosos”; hacemos juicios de valor sobre sus gestos o actitudes, desconfiamos de su palabra, de sus versiones y hasta de sus ideas.

Tal vez entender ciertas prácticas escolares, las maneras en que se da la comunicación entre los niños y los maestros, las consecuencias que devienen de allí y esa distancia que hay entre lo que decimos y lo que escuchan los estudiantes -o en sentido contrario- nos permitiría hacernos cargo de nuestras palabras y acciones.

Analizaremos entonces en nuestras prácticas cotidianas como maestras y maestros orientadores de grupo ¿qué implicaciones tiene la comunicación en las relaciones pedagógicas? Queremos que sea un ejercicio que ponga el foco en la comunicación que tenemos con los niños y niñas porque consideramos que las palabras, los gestos y las actitudes tienen efectos en la relación con el otro. De ahí que nos proponemos ampliar las reflexiones y conocer lo que otros y otras se han preguntado alrededor de la comunicación en las relaciones pedagógicas con los niños y las niñas.

## **1.2 Revisión de Literatura**

Haciendo rastreo bibliográfico relacionado con investigaciones y publicaciones sobre la comunicación en las relaciones pedagógicas, encontramos algunos referentes en el ámbito local, nacional e internacional. Si bien en estas investigaciones no se abordan de forma explícita las dos categorías, se evidencia la intención de analizar la comunicación entre maestros y alumnos al interior de las instituciones educativas en general y en diferentes momentos de la vida académica.

Los discursos, los escenarios, las interacciones, las intenciones y los efectos que se generan sobre los sujetos involucrados son elementos que se plantean en estos trabajos y permiten entender

la comunicación en las relaciones pedagógicas desde diferentes perspectivas; ya sea desde el impacto que tiene esa comunicación sobre la enseñanza y el aprendizaje en términos de la transmisión; desde los conflictos que se generan a partir de ella y al mismo tiempo desde las posibilidades de solución que ofrece o las implicaciones de la escucha y el reconocimiento.

En este rastreo aparece una tendencia e interés de los autores por encontrar otras maneras de relacionarse en la escuela, (escuela como todo tipo de espacios educativos) y generar cambios en ciertas prácticas que se convierten en ocasiones en límites para los procesos y las relaciones pedagógicas, porque no se reconoce la subjetividad del otro.

El primer documento, situado en el ámbito nacional, es un estudio realizado en el año 2013 por Granjas; se encaminó en caracterizar la comunicación en la interacción entre maestros y alumnos de diferentes semestres universitarios. Para el análisis de lo que sucedía en esas interacciones, la autora consideró tres categorías centrales: la comunicación pedagógica, la interacción y la formación integral. De este trabajo emerge una concepción de la comunicación que hallamos interesante por los factores que menciona. En ella se afirma que:

La comunicación pedagógica se caracteriza por las funciones afectiva, reguladora y socializadora, donde el diálogo es una de las formas de comunicación. Los factores intrínsecos y extrínsecos favorecen la interacción en un escenario en el cual se cruzan diferentes culturas, formas de ser y de actuar que propician la práctica educativa, con la participación del docente como mediador, modelo y amigo del conocimiento. (Granjas, 2013, p. 66)

Es importante mencionar que, en esta definición la autora hace énfasis en el papel que cumplen las expresiones verbales y no verbales “entre estos el dominio de la oralidad en el aula de clase, así como los implícitos del proceso de comunicación, los gestos, las actitudes y la apariencia” (Granjas, 2013, p. 66).

Consideramos que esta idea de la comunicación se encuentra relacionada con nuestra investigación porque, aunque se analizan los efectos que produce lo que hace y dice el maestro cuando enseña, intenta mostrar que la comunicación cumple ciertas funciones en las interacciones entre maestros, alumnos y demás grupos sociales que hacen parte de un escenario educativo y reconoce el diálogo como una posibilidad para escuchar en reciprocidad, reconocer al otro y moverse de lugar cuando es necesario.

El segundo trabajo pertenece al ámbito local. Es un artículo de Gil que fue escrito en el año 2012 como resultado de una investigación en la que se reflexiona en torno a ciertas dinámicas comunicativas que se dan en el proceso de transmisión entre un maestro y los alumnos de un curso de matemáticas de una universidad privada en Medellín. En el texto se describe una serie de acontecimientos que involucran el desarrollo de las clases y los puntos de vista tanto del maestro como de los estudiantes; se mencionan expresiones y manifestaciones que desencadenan quejas de ambas partes; además de los efectos que resultan de esas interacciones.

Lo que nos lleva a vincular nuestro trabajo con este artículo es que la autora enfatiza en la importancia de comprender lo que ocurre en las interacciones y hacerse responsable en la medida de lo posible de eso que pasa en la comunicación. Señala que identificar las tensiones u obstáculos en la comunicación permite dimensionar el trabajo del maestro y ofrece algunas posibilidades que afianzan la relación pedagógica; además encuentra que el reconocimiento y la escucha son

posibilidades legítimas de acercamiento, en tanto se dota el aula de condiciones de adecuación del discurso, para que los estudiantes sean tenidos en cuenta como interlocutores válidos; al tiempo que se amplía la disposición a una transformación mutua, por parte de los sujetos participantes.

El tercer trabajo, pertenece también al ámbito local. Es una tesis de pregrado de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, realizado en el año 2015 por Acosta, Osorio y Ríos; se trata de una investigación que se propuso analizar las implicaciones que tiene para los maestros, niños y niñas el acto de la escucha en las relaciones pedagógicas.

En este se tomó como grupo focal a 17 estudiantes de primero a tercer grado de la básica primaria de una Institución Educativa en Medellín. Encuentra que la confianza y el afecto son fundamentales para generar escenarios donde prime la escucha; las autoras afirman que es precisamente la escucha sin prejuicios ni etiquetas lo que amplía la posibilidad de la conversación, haciendo de ella un encuentro con un otro que se interesa por la palabra entregada y recibida.

Las investigadoras expresan que la confianza en la comunicación es un asunto bilateral, tanto el que habla como el que escucha lo harían con libertad; aunque, reconocen que “esto no siempre sucede, las palabras muchas veces quedan encerradas porque el hablante considera que ese otro no ha dado lo suficiente para merecer escuchar lo que tiene para decir” (Acosta et. al, 2015, p. 39-40). Proponen a los maestros que se permitan hablar con confianza y escuchar a los niños y niñas de forma genuina, además de reconocerlos, “otorgándoles un lugar de importancia” (Acosta et. al, 2015, p. 3).

Esta investigación guarda especial vínculo con nuestra inquietud e interés a pensar porque trata de comprender lo que ocurre en las relaciones con los niños y niñas de la escuela primaria y

esto tiene una connotación diferente a la de los demás estudios rastreados. De cierto modo adquiere un grado de complejidad en cuanto intentamos cuestionarnos a nosotros mismos, sobre el lugar de receptores pasivos en el que hemos ubicado a los niños y niñas, la manera en que los escuchamos y el valor que otorgamos a su palabra.

El cuarto trabajo, pertenece al ámbito internacional, es un artículo basado en una investigación, escrito en el año 2015 por Paredes. Este autor se propuso “reconstruir y analizar la forma de comprender la escucha del otro”, teniendo en cuenta ciertas experiencias personales de enseñanza y otras aportadas por maestros de una universidad de España.

En este estudio se hace una crítica a algunas formas de enseñanza universitaria en las que el maestro no escucha a los estudiantes y con esto, limita la posibilidad de que se manifiesten y se sientan autorizados para confiar en su capacidad de crear conocimiento. El autor resalta que la escucha tiene un alcance político y democrático, en el sentido que permite además de reivindicar la participación de los estudiantes, que el maestro los perciba “como personas con capacidad de aprenderlo todo” (Paredes, 2015).

El artículo habla con tono despectivo de algunas prácticas tradicionales de enseñanza y del papel que asume el maestro en ellas; pero, hace referencia específicamente a aquellas que tienen características mencionadas en el párrafo anterior. Cabe aclarar que no nos interesa en nuestro trabajo abordar la pertinencia o no de esas prácticas; nos vinculamos entonces con esa idea que resalta el valor e importancia de la escucha como elemento clave de la comunicación y los efectos que tiene en las relaciones pedagógicas, aproximándose al mismo interés de estudio del tercer trabajo mencionado.



La última fuente rastreada, pertenece al ámbito internacional; una tesis doctoral de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, realizada en el año 2017 por Corti. Con esta investigación la autora se propuso “explorar las relaciones pedagógicas contemporáneas, construidas entre profesores y alumnos, prestando atención a los vínculos que establecen entre ellos y con el saber” (Corti, p. 23).

Se basó en un estudio de caso en el que se hace seguimiento por doce meses a un grupo de estudiantes de secundaria y algunos docentes, de una institución pública de Cataluña. El estudio centra su interés en analizar los vínculos que se tejen entre los actores mencionados y las dimensiones que emergen de esa relación. La autora hace referencia a cuatro de esas dimensiones que influyen en las relaciones pedagógicas: la corporeidad, la mirada, la palabra y las tecnologías digitales.

Resaltamos de este trabajo especialmente uno de los capítulos dedicado al análisis de la palabra en la relación pedagógica. Menciona que la palabra cumple una función mediadora y abre la posibilidad a la consolidación de la relación entre maestros y estudiantes, reconoce el lugar que ocupa la autoridad. Habla del “discurso en el aula como un acto de dar y recoger la palabra del otro”, en tanto se tienen en cuenta las subjetividades. Además, “considera tres formas de la palabra: palabra hablada, palabra escrita, palabra pensada” (Corti, 2017, p. 278).

Todos los trabajos mencionados tienen puntos en común con nuestro interés por analizar las implicaciones de la comunicación en las relaciones pedagógicas. Cada uno de ellos coincide con la idea de que se debe otorgar a los estudiantes, de cualquier nivel académico, un lugar de interlocutor activo en la comunicación; aunque en ellos se abordan diferentes categorías de análisis y se plantean diferentes objetivos.

Teniendo en cuenta este rastreo, nuestra propuesta advierte otras cuestiones que surgen de lo que va pasando en la escuela, porque si bien nos acercamos en algo a los trabajos rastreados, también tomamos distancia en otros puntos que no fueron considerados, marcando una tendencia diferente. Por nuestra parte nos interesa describir la manera en que ocurre la comunicación entre maestros, niños y niñas de la escuela primaria (incluidos los malos entendidos o extravíos que devienen de allí) para analizar las implicaciones o efectos que tiene en las relaciones pedagógicas; somos nosotros mismos quienes intentaremos reflexionar desde afuera eso que nos pasa adentro, porque a diferencia de los investigadores mencionados, cumplimos el rol de orientadores de grupo y permanecemos con los niños y niñas que hicieron parte del proceso, lo que nos mueve a reflexionar en torno a nuestras prácticas docentes.

## **2. Objetivos**

### **2.1 Objetivo general**

Analizar las implicaciones que tiene la comunicación en las relaciones pedagógicas para dos maestras y un maestro de tres instituciones educativas del Área Metropolitana del Valle de Aburrá.

### **2.2 Objetivos específicos**

Describir cómo ocurre la comunicación en las relaciones pedagógicas entre dos maestras y un maestro de tres instituciones educativas del Área Metropolitana del Valle de Aburrá y los grupos a los que acompañan como orientadoras y orientador.

Identificar los efectos de la comunicación en las relaciones pedagógicas entre dos maestras y un maestro de tres instituciones educativas del Área Metropolitana del Valle de Aburrá y los grupos a los que acompañan como orientadoras y orientador

### 3. Marco teórico

Hasta ahora hemos presentado la cuestión que nos inquieta, un problema alrededor de las implicaciones que tiene la comunicación en las relaciones pedagógicas. Para profundizar en la lectura de estos asuntos, en este apartado desarrollamos teóricamente las categorías que delimitan la investigación. La primera es la *comunicación* que se ha trabajado desde diversas perspectivas. Aquí retomamos los planteamientos de Velásquez (2013) quien cuestiona la idea convencional de comunicación y profundiza en la escucha ubicándola en el ámbito escolar. La segunda es la de *relaciones pedagógicas* sobre la que Frigerio (2012) nos permite pensar.

Presentamos algunas ideas expuestas por Velásquez (2013) en su artículo “La función de la escucha en el ámbito escolar” en el que advierte que la escucha ha cobrado mayor relevancia para diversas prácticas sociales y se ha extendido a la escuela donde se la trata como la salida eficaz a muchos problemas, como la “solución de bolsillo” que parece resolverlo todo. La autora cuestiona la percepción de eficacia que hay detrás de esa idea ya que en ella se reduce la complejidad de la comunicación.

Entendemos que la comunicación no es una permutación de sentidos y significados de mente a mente, tampoco es el puente para transmitir un currículo del que el maestro es portavoz. En la comunicación el oyente da sentido a lo que se dice, tiene una función activa, hace que el discurso sea comprensible y tenga efecto. La palabra emitida no porta un significado inseparable, éste significado se lo da el oyente.

Cuando se entiende que la comunicación trasciende esta relación unidireccional en la entrega de un mensaje, se vuelve necesario analizar el poder que tiene el receptor y la importancia

de la escucha al emprender la tarea de comunicar algo, porque es el oyente el que crea una representación de lo que escucha para disponer de ello o volverlo acción, y ponerlo en circulación si así lo desea. Ampliando un poco esta idea, viene a colación un planteamiento de Miller (2012, citado por Velásquez, 2013):

El sentido del discurso reside en el oyente. El oyente, después de todo, es el que puede hacer que un discurso sea comprensible o incomprensible; que sea puro bla bla o que sea un discurso cargado de sentido. Él es quien da, como dice Lacan, su aval o quien lo retira, quien acoge o rechaza. Es también quien escucha la totalidad -en tanto existe- o solo una parte del discurso. Dado el caso, es quien lo escucha en forma muy distinta a como fue pronunciado. (p. 140)

Esta idea pone al oyente en una posición activa, del oyente depende el sentido del mensaje que se dice. La escucha que el oyente hace puede acoger o rechazar la palabra emitida, puede tomarla o desecharla, dado el caso puede oírla o escucharla. Al respecto, Velásquez (2013) señala que en la práctica oír y escuchar suelen ser confundidas; oír está asociado a percepciones auditivas sensoriales y escuchar trasciende la percepción, se da cuando el oyente tiene la expectativa de “que en lo oído algo se dice”, le da sentido a lo dicho. En palabras de ella misma:

La palabra oral bajo la forma humana, al ser escuchada como queriendo decir algo, humaniza al sujeto que la emite, al locutor; pues ¿diríamos que a una lora que habla la escuchamos como queriendo decir algo en las palabras que aprendió a repetir? Tal vez no, pero sí es cierto que a veces escuchamos atribuyendo una naturaleza "loruda" al locutor, es decir, que entre lo que dice y lo que se le escucha no hay diferencia”. (Velásquez 2013, p. 138)

Esta posición “loruda” en la escucha coincide con la expectativa de que el emisor dice algo y el mensaje llega tal cual al receptor, con comprensión incluida instantáneamente. Por el contrario, Velásquez (2013) plantea que “lo que se dice no es lo que se escucha” (p.138) trae al caso la lingüística lacaniana para señalar la distancia que hay entre lo dicho: significante y lo que se escucha: significado.

Es así como, en la comunicación humana el desfase entre lo que se dice y lo que se escucha supone una relación que va más allá de la forma básica emisor– mensaje – receptor, en la que se “se cree que el sentido del discurso enunciado reside en quien lo pronuncia” (Velásquez, 2013, p.139). Porque como lo hemos venido desarrollando, la comunicación es un proceso complejo que exige darle un papel activo al receptor; entonces no se trata de que el mensaje llegue tal como fue dicho, quizás por esperar que sea así, ocurren tantos equívocos en la comunicación que, aunque le son propios tienen implicaciones en las relaciones pedagógicas.

A propósito de lo que pasa con lo dicho Velásquez (2013, p. 139) señala que este equívoco es “ineludible” pero no “irreductible”. Es entonces un conflicto inevitable, pero en el que se podrían reducir los malos entendidos; darles trámite abre la posibilidad de llegar a acuerdos con otros.

Los equívocos o malos entendidos en la comunicación son una oportunidad para hacer concordancias con otros, en esa distancia entre lo que se dice y lo que se escucha. Velásquez cita a Gadamer para ubicar esta cuestión: “pero la esencial conexión interior entre lenguaje y convención solo dice que el lenguaje es un acontecimiento comunicativo en que los hombres concuerdan” (Gadamer, 1998 en Velásquez, 2013). Nos comunicamos haciendo concordancias a pesar de que surgen de los desfases o equívocos. La autora explica que no reconocer esa distancia

que sostiene la relación entre significante y significado se debe a que se le atribuye al lenguaje el lugar de la convencionalidad.

Nos percatamos de que los desfases propios de la comunicación se relacionan con el lugar que damos al otro en las relaciones pedagógicas. Es por esto que las comprendemos como el marco en el que ubicamos la comunicación en la escuela, entendida como una práctica que tiene que ver con el valor que damos a la palabra de los niños y las niñas y con su reconocimiento como interlocutores.

En este sentido entramos a desarrollar la categoría *relaciones pedagógicas*. Sobre estas Frigerio (2012) plantea que consisten en el encuentro entre "grandes" y "chicos" que pone en juego el reconocimiento, los prejuicios, la confianza, la relación con el saber, entre otros asuntos.

Frigerio (2012) dice que muchas veces los adultos llegamos al encuentro con los niños desde la pretensión del "ya se sabe": se sabe de dónde viene, se sabe de su barrio, de su familia, entre tantas características que se suelen prescribir en el contexto escolar. Manifiesta que lo problemático es que en ocasiones eso que se sabe del niño termina por cerrar la posibilidad de que el otro se presente como es: "a veces ese saber previo en lugar de facilitarnos el encuentro en la relación pedagógica, la cierra, la obtura, porque uno busca encontrarse con uno predeterminado como si estuviéramos menos dispuestos a dejarnos sorprender por el otro" (p. 3).

Este es un encuentro entre extranjeros que implica reconocimiento entre mundos diferentes; consiste en que el otro siempre representa un límite a nuestro saber, que no podemos saber todo del otro. Los planteamientos de Frigerio (2012) nos convocan a interrogar los estereotipos y prejuicios que se convierten en obstáculos para el reconocimiento y la confianza,

porque, “cuando creemos saber todo del otro, ciertamente, es porque hay una representación previa, y el problema con las representaciones es que a veces nos reemplazan el encuentro con el otro real” (Frigerio, 2012, p. 3).

En los momentos en que sucede lo inesperado, aquello que interroga nuestro poder y saber acerca del niño, lo que queda es la incertidumbre de qué hacer con lo extranjero del otro; y si bien es cierto que hay cosas que no alcanzamos a comprender totalmente, sería negligente no hacer nada al respecto.

Por otro lado, dice la autora, que los saberes que les presentamos a los niños y a las niñas también son un extranjero en la relación y en el propósito de volverlo disponible para el otro se hace fundamental el reconocimiento. Frigerio ilustra estos señalamientos cuando retoma a Ricoeur que afirma que "nadie puede conocer si no es reconocido" (Ricoeur citado por Frigerio, 2012, p. 2).

Uno de los elementos que nos conectan con la pertinencia de esta reflexión es el lugar que le damos los maestros a ese conocimiento extranjero. Lo disponemos en mallas, lo ubicamos para los niños y niñas según su edad, el periodo académico, el nivel, las competencias, entre otros elementos curriculares que podrían obturar el reconocimiento si limitamos la relación pedagógica a la transmisión de estos contenidos académicos.

Cuando el currículo, la evaluación y los diagnósticos se convierten en lo fundamental o en el eje de las relaciones pedagógicas, limitan el encuentro, aunque no hay relación pedagógica sin una prescripción curricular. En el encuentro pedagógico se reúnen los extranjeros -los que enseñamos y los que esperamos se vean tentados a aprender- en torno al propósito de explorar



mundos desconocidos; que en cierta proporción se trata de los objetos de conocimiento que abarca el plan de clase o el currículo y que entrañan lo objetivable de la educación; pero, no son lo único que importa, porque “las relaciones pedagógicas no se resuelven solo curricularmente” y los efectos que producen “no siempre se dejan ver en el momento” (Frigerio, 2012, p.7).

En conclusión, las relaciones pedagógicas tienen que ver con una disposición abierta y reflexiva en el encuentro con otros, en este caso con los niños y las niñas. Ver la diversidad del otro como potencia y no como problema requiere el cuestionamiento continuo sobre las tensiones, equívocos, expectativas entre universos diversos. Esto implica asumir el reto de poner el foco en la palabra y la escucha e interrogar el lugar de la comunicación en las relaciones pedagógicas como una manera de mantener la expectativa por lo que el otro es y comunica en su palabra.

Para nosotros es muy valioso en el oficio de maestros, ir haciéndonos a un lugar en el que sea relevante la reflexión sobre las relaciones que tenemos con los niños y niñas. Pensamos que en la comunicación que se da en estas relaciones no se trata solo de hacer parecer que son importantes sus opiniones y quedarnos en declaraciones al respecto. La postura que queremos mantener es precisamente la de reconocer al niño y la niña como semejante.

#### **4. Diseño metodológico**

El presente ejercicio investigativo se llevó a cabo con niños y niñas de tres grupos pertenecientes a tres instituciones educativas del Área Metropolitana del Valle de Aburrá. Uno de ellos es un grupo de primer grado de una institución educativa oficial, ubicada en el municipio de Bello, compuesto por 36 estudiantes con edades entre los 6 y 8 años. Otro, es un grupo de procesos básicos (primer ciclo de primaria), también de una institución educativa oficial, ubicada en el corregimiento de San Antonio de Prado; a este grupo pertenecen 29 estudiantes entre los 8 y los 14 años. En el caso de este grupo las edades de los estudiantes son muy diversas, porque en su mayoría han abandonado la escuela en algún momento y retoman luego, por asuntos como el desplazamiento forzado o voluntario, situaciones de pobreza, negligencia de la familia, vínculos con pandillas juveniles y fracaso escolar. El último, es un grupo de sexto grado, perteneciente a una institución de cobertura educativa, ubicada en Medellín. Está conformado por 50 estudiantes entre los 11 y 14 años de edad. En los dos grupos de primaria las docentes somos orientadoras de grupo y compartimos la totalidad de la jornada con los estudiantes (monodocencia); en el grupo de secundaria el docente además de ser el orientador es el encargado del área de ciencias naturales.

En coherencia con la pregunta y los objetivos de investigación construimos una ruta metodológica que nos ubicó en la perspectiva de un paradigma investigativo de corte cualitativo. Esto porque “este tipo de investigación es profundamente humana y en ella se trabaja -como lo dice su nombre- con las cualidades de los seres humanos; somos los humanos considerados productores de conocimiento” (Galeano, 2014). Todos, independientemente de nuestra edad, condición o formación estamos en la capacidad de pensar, reflexionar y construir con otros, para contribuir a la comprensión de la realidad.

Una de las principales características de la investigación cualitativa es el trabajo interactivo; esa interlocución se da entre los actores involucrados, es dialógica, de intercambio, de reciprocidad en el conocimiento. Supone un reconocimiento del otro como sujeto que piensa, siente y vive en condiciones específicas. La investigación desde esta perspectiva “no busca una verdad que homogenice a todos los seres humanos; sino que trata de rescatar la heterogeneidad de la sociedad, las múltiples verdades que existen y que pueden ser construidas” (Galeano, 2014) colectivamente.

En la investigación cualitativa, el investigador está llamado a crear vínculos, a establecer contacto directo y permanente con los actores sociales y su contexto; es de este modo que puede explorar y comprender el fenómeno objeto de estudio desde adentro, atendiendo a los significados que los actores le atribuyen. Aquí entran en juego los sentimientos, las percepciones, los puntos de vista y las interpretaciones (Galeano, 2014). Partiendo de esta lógica del paradigma cualitativo, es que nos propusimos comprender las implicaciones de la comunicación en las relaciones pedagógicas.

Haciendo rastreo bibliográfico sobre un enfoque que se inscriba entre las opciones metodológicas que ofrece el paradigma cualitativo, y que además estuviera en consonancia con los objetivos de nuestro trabajo, hicimos consciencia sobre las tensiones que se pueden generar en la tarea de investigar. Una de esas tensiones estuvo relacionada con las maneras en que se nombran y definen algunos conceptos. Por ejemplo, el enfoque narrativo es definido tradicionalmente en diferentes fuentes como una serie de experiencias de vida, relatadas en orden cronológico por quien las vive, con el fin de mostrar los cambios y transformaciones en relación con una situación por la cual se indaga.

En nuestro caso no se trató de relatar nuestras experiencias de vida, ni las de los niños y niñas en orden cronológico para evidenciar cambios en un fenómeno; estuvo enfocada en una serie de narraciones resultantes de algunos talleres desarrollados y situaciones cotidianas, relacionadas con el tema de la investigación. En este sentido, la narrativa nos permitió “entender... hechos, situaciones, procesos y eventos donde se involucraron pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas” (Hernández, Fernández y Batista, 2014, p. 487) por nosotros mismos.

Para la comprensión de esta perspectiva del enfoque narrativo, nos apoyamos en Sparkes y Devís (2007) quienes rescatan aportes de Goodley, Lawthom, Clough, & Moore (2004):

Creemos que los relatos de vida –nuestras formas elegidas de narración– nos dicen mucho de los individuos y la colectividad, de lo público y lo privado, de lo estructural y lo personal y de los mundos reales y ficticios. Las historias ocupan un lugar central en el conocimiento de las sociedades... Las narraciones están siempre politizadas, estructuradas, culturizadas y socializadas... Las narraciones son nuestra mejor esperanza para capturar las estructuras que continuamente dan forma, separan y dividen a los seres humanos (2004, p. 4).

La generación de la información estuvo basada en algunas técnicas coherentes con el paradigma y enfoque elegidos. La más importante y que estuvo presente en todo el trabajo de campo debido a nuestro rol como docentes orientadores de grupo, fue la observación participante. Optamos por esta porque nos permitió como investigadores involucrados en la cotidianidad de la escuela, poner en evidencia nuestros propios “valores y prejuicios, miedos y esperanzas, nuestras carencias y posibilidades y, de ese modo, con mucha frecuencia” (Galeano, 2018, p. 72) nos enfrentó con asuntos de la comunicación y las relaciones pedagógicas no previstos normalmente

por nosotros. Esta observación se hizo de manera rigurosa y permanente, no estuvo enfocada solo en las actividades intencionadas de la investigación, sino en otros momentos y escenarios escolares; lo que nos permitió estar atentos a aquello que pasaba y que fue susceptible de ser analizado.

También decidimos implementar algunas técnicas interactivas de investigación social cualitativa, porque consideramos que esa información registrada cotidianamente, aunque cargada de sentidos y aportes invaluable para nuestro trabajo, resultaba no ser suficiente y requerimos de ciertas intervenciones en las que se pudieran develar percepciones de los niños y niñas sobre asuntos específicos. Estas técnicas son definidas por Ghiso (2001) como:

dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones, generando de esta manera, procesos interactivos que promuevan el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva. (p, 38)

La primera técnica fue desarrollada en las tres instituciones educativas, se trató de un sociodrama. Estuvo pensado a partir de la representación de un caso ocurrido en el aula de clase, en él se evidenciaba un intercambio comunicativo entre la docente y una estudiante, mientras se llevaba a cabo un examen. El objetivo de emplear el sociodrama era que los estudiantes repartidos en equipos simularan esa situación y utilizaran gestos, acciones y palabras improvisadas, para

luego ser analizadas en un conversatorio. La información obtenida a partir de los dramatizados y el conversatorio tuvo un gran valor para la investigación.

Otra técnica elegida fue un mural de situaciones acerca de la escucha. Inicialmente se pensó para ser llevada a cabo también en las tres instituciones, pero las condiciones propias de cada contexto como la cantidad de estudiantes, la disposición o actitud de los mismos en ejercicios anteriores y la carga de actividades académicas, nos llevó a tomar decisiones en el camino, por lo que únicamente se realizó con el grado primero. El propósito del mural de situaciones fue que los niños y niñas plasmaran a través de dibujos o escritura aquellos momentos en los que no se hubiesen sentido escuchados por la maestra, para luego ubicarlos a la vista de todos y conversar a partir de lo que surgiera.

Por último, realizamos una actividad en la que se utilizó un cuento infantil llamado “Cómo funciona la maestra”, escrito por Susanna Mattiangeli (2016). La autora a través de una narración poética describe con detalle cómo son las maestras por dentro, por fuera, por delante y por detrás. Esta actividad se realizó con el grupo de Brújula (procesos básicos) y con los niños y niñas de primero. Debido al tipo de contenido infantil, las ilustraciones que lo acompañan y las edades de los estudiantes, con el grupo de secundaria no se realizó; además, porque se mostraban apáticos hacia este tipo de textos. Elegimos este cuento porque pensamos que al evocar aspectos que definen a las maestras comúnmente, podrían surgir otros más, atribuidos por los niños y niñas. La intención de la actividad fue que ellos dijeran a partir del título del cuento, de qué se trataba. Una vez leído, iniciamos la conversación con la pregunta ¿qué le faltó al cuento mencionar sobre las maestras? A partir de esta pregunta, en el transcurso del diálogo se generaron otras como ¿qué cosas hacen o dicen las maestras?

Las herramientas que escogimos para la generación de la información fueron videograbaciones y grabaciones de audio que transcribimos después; por medio de estas pudimos recuperar voces e información explícita que provenía directamente de las intervenciones de los niños y niñas en las actividades del sociodrama, el mural de situaciones y la lectura del cuento mencionado, en función de los temas propuestos en cada una de ellas.

Además, nos propusimos llevar a cabo un proceso continuo de sistematización y profundización de nuestras prácticas, usando como medio principal el diario de campo. Para nosotros el diario no se redujo a una acumulación de anécdotas en un formato específico, ni mucho menos representó un instrumento de control; se convirtió más bien en el medio para narrar nuestras experiencias, hacer memoria de lo que pasaba o dejaba de pasar y agudizar la escucha, abriendo la posibilidad a la reflexión y toma de conciencia sobre asuntos que merecieron ser analizados. Escribimos y aprendemos a nosotros mismos en la interacción con los niños y niñas, a través del diario de campo, nos permitió tener una visión desde afuera de eso que nos pasa adentro y que a veces, en medio de los afanes de la escuela, no alcanzamos a percibir.

Partiendo de la información obtenida en el trabajo de campo, el análisis estuvo basado en ciertos momentos. Primero, organizamos la información generada, lo que implicó digitalizar y revisar la escritura del diario, además de hacer transcripciones de las videograbaciones y los audios. Luego, identificamos información que contenía elementos de la comunicación en las relaciones pedagógicas y que además fuesen recurrentes en los tres contextos. Una vez hallados dichos elementos, elaboramos una matriz de análisis en la que clasificamos fragmentos de información (frases, palabras clave, patrones o comportamientos) según ciertos vínculos que encontramos entre ellos. Por último, identificamos los temas principales que emergieron de esa

clasificación, lo que nos permitió establecer tres categorías para interpretar en el análisis. En este punto fue necesario hacer renunciaciones y establecer parámetros para la selección de la información, porque encontramos asuntos muy interesantes, pero no guardaban relación alguna con el tema de estudio.

#### **4.1 Consideraciones Éticas**

Durante todo el proceso investigativo asumimos algunas consideraciones y compromisos éticos que permitieron garantizar la confidencialidad, el anonimato y la dignidad de los actores sociales involucrados y las instituciones educativas a las que pertenecemos. Por tratarse de niños y niñas, antes de dar inicio al trabajo de campo, entregamos a los padres de familia un formato de consentimiento informado y socializamos la información de la investigación de manera clara y detallada, allí presentamos los objetivos y explicamos que haríamos uso -con fines netamente académicos- de los datos y de la información que surgiera en las intervenciones y la observación. De la misma manera lo hicimos con los niños y niñas, diseñamos un formato de asentimiento informado especialmente para ellos y ellas, en el que conocieron de qué se trataba la investigación y pudieron manifestar su aprobación o desaprobación para participar del ejercicio; además, hicimos énfasis en que podrían retirarse en cualquier momento o simplemente decidir no participar de las actividades.

En coherencia con la responsabilidad ética de proteger la privacidad y el anonimato de las instituciones y los actores sociales involucrados, hicimos una codificación que nos permitiera presentar información explícita a los lectores, sin revelar identidades; esta codificación se hizo así: institución educativa ubicada en Bello I.B, institución educativa ubicada en Medellín I.M e institución educativa ubicada en San Antonio de Prado I.S. Maestra perteneciente a la institución



ubicada en Bello M.B, maestro perteneciente a la institución ubicada en Medellín M.M y maestra perteneciente a la institución ubicada en San Antonio de Prado M.S. Niños y niñas pertenecientes a la institución ubicada en Bello N.B, niños y niñas pertenecientes a la institución ubicada en Medellín N.M y niños y niñas pertenecientes a la institución ubicada San Antonio de Prado N.S; al final del código asignado a los niños y niñas, se puso un número según el orden en el que aparecieron sus intervenciones.

Cabe mencionar que, en nuestro trabajo otra de las consideraciones éticas que tuvimos en cuenta fue el uso de las normas en formato APA (séptima edición), que nos permitieron acudir a ideas, conceptos y trabajos que no eran de nuestra autoría, reconociendo y otorgando el crédito a sus autores.

## **5. Resultados**

La información generada en el trabajo de campo decidimos organizarla en dos categorías para su análisis, atendiendo a las similitudes y sentidos que encontramos y que advierten algunas implicaciones que tiene la comunicación en las relaciones pedagógicas. Aunque en cada una de ellas se aborda un asunto central, están articuladas entre sí y aparecen elementos de unas en otras. Estas categorías son: cuándo escuchamos o no los maestros y maestras y posiciones de maestros y maestras, que incluye las subcategorías de autoridad e impotencia y confianza y reconocimiento.

### **5.1 Cuándo Escuchamos o no los Maestros y Maestras**

Nos interesa en este apartado abordar la cuestión sobre cuándo escuchamos o no los maestros y maestras en el ámbito escolar. De acuerdo con las manifestaciones que los niños y las niñas hicieron al respecto en algunas actividades mencionadas en la metodología y con las situaciones registradas en el diario de campo, analizaremos las formas y momentos en los que la escucha se hace evidente o no. Pensamos que hacer análisis de esas formas de escucha nos permite aproximarnos a las implicaciones que tiene la comunicación en las relaciones pedagógicas.

Entre las manifestaciones que los niños y niñas hicieron sobre la cuestión que da sentido al presente apartado, encontramos algunas que surgen del mural de situaciones. El tema central de este ejercicio era la escucha y el propósito era invitar a los estudiantes a representar a través de textos o gráficos, esos momentos en que no se sentían escuchados por la docente, para luego llevar a cabo una conversación.

Una vez finalizada la primera etapa de la actividad en una de las instituciones con el grupo de primero, los niños y niñas ubicaron las representaciones en el mural; la maestra propuso hablar

voluntariamente sobre las situaciones plasmadas y preguntó: “¿cuándo no se han sentido escuchados por la profe en la escuela?” Inicialmente dieron rodeos haciendo comentarios como “mi mamá no me para bolas cuando está pegada del celular” (NB1); “mi mamá cuando está ocupada dice que no tiene tiempo” (NB2) y “si yo le digo a mi mamá que mi hermano hizo algo, ella me regaña a mí también” (NB3).

Al escuchar las respuestas de los niños y niñas, la maestra encamina nuevamente el diálogo e insiste en que la pregunta se refiere directamente a ella y no a la mamá; hace énfasis en que pueden hablar con libertad y hacer sus comentarios. En ese momento intervino uno de los niños diciendo: “cuando yo me acerco para decirle a usted que algún amiguito hizo algo malo, usted me dice que me siente y que después hablamos de eso, pero siempre se le olvida” (NB4). Luego de esta intervención, otros niños y niñas decidieron participar y manifestaron cosas como: “yo le iba a contar que un amiguito me pegó cuando fuimos al baño y usted me regañó, me dijo que dejara esa ponedera de quejas” (NB5); “la profe dice que si es para poner quejas no va a prestar atención” (NB6).

Las primeras respuestas referidas a “la familia” son muy comunes en los ejercicios de clase en que los maestros y maestras proponemos hablar temas que nos involucran directamente; de hecho, se convierte a veces en argumento para afirmar en tertulias entre colegas que los estudiantes “no nos prestan atención”. Haciendo memoria de los momentos en que esto nos ocurre, nos percatamos de que casi siempre nos mostramos disgustados porque no entendieron la pregunta y otorgamos la palabra a otros que respondan lo que queremos oír.

Para los niños y niñas tal vez referirse a la familia o a otros escenarios desvía el foco de la conversación y evita que se sientan confrontados por temor a la reacción de la maestra; pero, entre líneas podría leerse que hay un reclamo con tono de queja hacia los adultos en general, porque no

los escuchamos ni consideramos importante lo que tienen para decir; paradójicamente hablamos de niños y niñas “sordos” y “desinteresados” por la palabra de quien les habla.

La respuesta del niño que tomó la iniciativa de hablar sobre los momentos en que no se ha sentido escuchado por la maestra, se asemeja a las anteriores, pero esta vez sí se sitúa en la escuela y hace referencia a ella. Los demás niños y niñas que participaron, tal vez lo hicieron porque vieron que la maestra no mostró una reacción desfavorable sobre lo que escuchó y se sintieron de algún modo autorizados.

En estas últimas respuestas encontramos que la maestra no escucha los asuntos que ella considera como quejas, esas en las que los niños y niñas denuncian a los demás compañeros y lo expresa directamente. Desde nuestra experiencia como maestras y maestro, reconocemos que eso que comúnmente llamamos “poner quejas” nos genera tedio y optamos por evadirla, decidimos ignorarla a menos que se trate de una situación “grave”, tal vez porque pensamos –injustamente– que los que la hacen de manera constante no son meritorios de esa escucha y que solo “quieren llamar la atención”. Esto nos parece molesto, porque la mayoría de las veces se trata de aquellos niños y niñas a los que nombramos como “difíciles” y es a estos a los que casi no escuchamos cuando de “poner quejas” se trata.

Al parecer estos niños y niñas buscan acercarse a nosotros; la queja puede ser el medio para comunicarse y sentirse escuchados, sentirse reconocidos porque cargan el peso de un estigma que impide que los veamos como ellos y ellas quieren ser vistos. Vemos cómo la escucha está determinada a veces por esa idea que tenemos del otro y cuando esa idea se antepone, se convierte en un problema para las relaciones pedagógicas porque limita la posibilidad de que todos y todas sean parte y se sientan parte también del encuentro. Aunque el tema de este apartado se relaciona directamente con el reconocimiento o los prejuicios, estos serán foco de abordaje de otra categoría.

Resonamos con Palacio y Acosta (2017) que plantean que reflexionar sobre el lugar del maestro en la comunicación “nos lleva a pensar, entonces, en aquellas implicaciones que se ponen en juego si de escuchar a los recién llegados se trata. Implicaciones que, como en cualquier oficio, requieren de elaboración y (re)invención. (p. 5)

Hemos abordado hasta este punto la información que surgió en relación con los momentos en que los maestros y maestras no escuchamos; traemos ahora algunas manifestaciones de los niños y niñas referidas a los momentos en que ellos consideran que sí lo hacemos. Estas manifestaciones surgen de la actividad realizada con el cuento “Cómo funciona la maestra”, en la que participó el grupo de procesos básicos perteneciente a otra institución educativa.

Luego de leer el cuento, la maestra orientó el hilo de la conversación con preguntas. Aunque el propósito de este ejercicio en un principio fue generar información acerca de las cosas que caracterizan a las maestras y las cosas que hacen o dicen comúnmente, a medida que los niños y niñas hacían sus intervenciones la maestra planteaba interrogantes que se encaminaron en otras direcciones, hasta llegar a la pregunta ¿cuándo creen ustedes que las maestras sí los escuchan? Las respuestas directamente relacionadas con esta pregunta fueron: “cuando estamos haciendo una actividad, así como esta” (NS1) y “cuando un niño levanta la mano y la profe le acepta la palabra” (NS2).

Parece ser que los niños y niñas tienen la idea de que los maestros y maestras necesitamos querer saber algo para escucharlos; y, que es en esos momentos cuando lo hacemos. Además, expresan que somos los adultos quienes debemos autorizarlos para hablar y aceptar su palabra, porque de lo contrario no son escuchados. Por ejemplo:

Al iniciar y al concluir el encuentro educativo se suele privilegiar que el estudiante hable y que el maestro oiga o escuche para conocer los saberes previos y concretos, aflorar las

dudas, exponer las inquietudes e indicar el punto de partida en el que instalar el trabajo escolar. (Palacio y Acosta, 2017. p. 4)

Y no nos interesa con esto decir que esas maneras de organizar el encuentro educativo son pertinentes o no; la cuestión aquí es que pareciera que la escucha solo se habilita para cumplir un objetivo en un momento dado; pero, la comunicación en la escuela no se da únicamente en ciertos momentos, es constante, porque la relación es permanente. Entonces la escucha también puede serlo y no hablamos de una escucha que elija a quién acoger (aunque se haga bien) y a quién no; nos referimos a una escucha genuina con un principio democrático, en tanto sea para todos.

Las afirmaciones que hacen los niños y niñas muestran una concepción que se tiene de la comunicación entre adultos y niños en general, y que es aceptada socialmente: aquella en la que los adultos nos posicionamos como dueños de la palabra sin necesidad de que alguien más nos autorice a hacerlo y en ocasiones sin importar lo que tengamos para decir; y en la que los niños y niñas, se reducen a simples receptores que deben hablar y ser escuchados cuando el adulto lo decida. Pero, por otro lado, el otorgar la palabra en momentos y situaciones específicas, advierte otras cuestiones que no se relacionan únicamente con un asunto de autoritarismo. Esto lo hacemos también para que las intervenciones en la conversación se den de manera ordenada y la palabra de quien desea hablar sea valorada por todos, algo así como propiciar un ambiente para la escucha.

Las escenas aquí descritas nos permiten decir que la escucha es un acto que no siempre se da de manera consciente, pero sí exige necesariamente una voluntad de querer hacerlo; a veces oímos como lo evidencian algunas respuestas de los niños y niñas, otras veces escuchamos; y, aunque comúnmente no se hace una distinción para nombrar una u otra, reconocer esa distancia que existe entre las dos acciones nos permite tener claridad de lo que se pone en juego cuando nos

comunicamos con los niños y niñas. Al respecto Palacio y Acosta (2017) retoman algunas ideas de Velásquez (2013):

...hay una diferencia entre oír y escuchar... El *oír* se comprende en relación a las percepciones auditivas de las ondas sonoras. Por ello, que se cuente con un aparato auditivo funcional bastará para identificar las fuentes emisoras del sonido, el volumen, la sonoridad y la intensidad de aquellas ondas que se perciben; en tanto, podría decirse que este o aquel sujeto oye. Ahora bien, el escuchar contiene el oír porque requiere de la percepción auditiva de las ondas sonoras y comprende una cosa más: tener el convencimiento de que en lo oído se dice “algo”. (p. 2)

Entonces, el escuchar supone además el factor de la subjetividad, de ahí que no siempre sea una decisión consciente el querer hacerlo o no, porque existen asuntos que ni siquiera alcanzamos a dimensionar; pero, esto no nos exime de la responsabilidad que nos concierne, porque los efectos que devienen de allí son decisivos en las relaciones pedagógicas.

## **5.2 Posiciones de Maestros y Maestras**

Como hemos expuesto hasta ahora, la comunicación en las relaciones pedagógicas da cuenta de que las maneras en las que nos situamos frente al otro y su palabra tiene efectos. Esto lo hemos nombrado como posiciones que asumimos las maestras y los maestros en las interacciones con los niños y niñas, particularmente con respecto a lo que decimos, escuchamos y transmitimos. En estos encuentros se juegan nuestras concepciones, creencias, experiencias y apuestas y configuran unos modos de actuar en nuestro oficio que no son neutrales y por esta razón, nos interesa proponer algunas reflexiones.

### ***5.2.1 Autoridad e Impotencia***

En este apartado nuestro propósito es describir y analizar las expresiones que hablan de lo que caracteriza la autoridad en las relaciones pedagógicas. Para este fin tomamos anotaciones de los diarios de campo y expresiones de los estudiantes durante los ejercicios propuestos desde las técnicas interactivas de investigación cualitativa, con el fin de conocer recrear, hacer visible lo que habla de la idea de autoridad en las relaciones que establecemos con ellos en la escuela.

En este sentido entra el concepto de autoridad que ejercemos los maestros en las situaciones cotidianas con los estudiantes. Con el objetivo de comprender algunas maneras de ejercer la autoridad, presentamos tres bloques de situaciones en los que ubicamos expresiones relacionadas con este concepto y sus relaciones con la coerción y la impotencia.

Durante el sociodrama llevado a cabo en las tres instituciones uno los maestros participantes manifestó en su diario de campo que después de formar los grupos y socializar la situación que debía ser representada, muchos estudiantes se dedicaron a realizar actividades pendientes, sin embargo él no les dijo nada, expresa que sentía decepción y angustia, por lo cual decidió esperar el momento de la socialización.

El primer grupo dijo que no prepararon el sociodrama porque no querían y tenían que terminar algo de la siguiente clase. El maestro se enojó y dice “qué pereza con ustedes siempre es lo mismo, uno prepara algo y ustedes no aprovechan” (M.M) y mientras “subí el tono de voz hice el llamado al respeto por la clase” (M.M).

Esta situación muestra la forma en la que el maestro intenta reclamar su lugar de autoridad. La queja del maestro busca responsabilizar a los estudiantes por no aprovechar lo que él prepara y hace un llamado al respeto por la clase lo que refiere indirectamente al respeto por él como maestro.



A propósito, Diker (2007) en su artículo *¿Es posible una educación sin autoridad?* plantea que en la escuela, sobre todo en el nivel de secundaria, se habla de una “crisis de autoridad” que se manifiesta en la apatía y desobediencia de los estudiantes; probablemente el asunto es más complejo que lo que alcanzamos a nombrar en lo cotidiano, la autora refiere dos vías para leer esta crisis.

La primera es la que los maestros nombramos como “falta de respeto a la autoridad” desde la que se le suele atribuir la responsabilidad a los estudiantes con sus características particulares, familiares y sociales; en contraste el segundo punto de vista relaciona la crisis con el maestro desde “la falta de autoridad” o “la falta de legitimidad para ejercer la autoridad” (Diker, 2007, p. 1).

Siguiendo con el caso, en el reclamo del maestro en el que hay una idea de autoridad relacionada con el poder que le confiere su rol en el aula, lo que espera de los estudiantes es acatamiento, no aparece la pregunta por las razones de su acción, solo el reclamo de no haber cumplido con lo que se les dijo. Al respecto Diker, nos señala que relacionar el poder con la autoridad es una idea asociada a las ciencias administrativas desde las que: “el sujeto pasivo de la relación de poder adopta como criterio de su propio comportamiento el mandato o la orientación del sujeto activo, sin evaluar por su parte el contenido” (Stoppino, 1983, citado por Diker, 2007).

Desde la perspectiva del maestro, tener autoridad es sinónimo de la búsqueda por el acatamiento categórico del mandato sin importar el fundamento. Esta es una postura que se lee desde lo que el maestro narra en su diario, en el que como lo vimos intenta persuadir la obediencia diciendo que al desobedecer están desaprovechando lo que se les brinda.

En el diario de campo se narra que el maestro intenta continuar con la presentación de los sociodramas, pero aparece una situación inesperada, una pelea entre dos estudiantes por un celular;

uno de ellos es “L” que intenta explicar lo ocurrido, pero el maestro no se lo permite: “le digo que se calle, que no cuestione mis indicaciones” (M.M), y continúa diciéndole “siempre hay que regañarlo, que pereza con usted hermano ya estoy casado con usted, ya mismo le hago la anotación en la bitácora” (M.M) al final decide cerrar la situación: “yo mando a L para donde el coordinador y decido no continuar con la actividad” (M.M).

Lo que antes era una situación de desobediencia se sale de control no solo por los estudiantes sino por la emoción del maestro que ante el inesperado conflicto entre estudiantes recurre al grito y la sanción para ocupar el lugar de autoridad que siente arrebatado. Precisamente Diker (2007) manifiesta que “autoridad no es coerción” y cita a Tassin para nombrar lo que ocurre cuando aparece el gesto de la coerción: “Sólo aquel que por sí mismo no posee autoridad recurre a los medios de coerción” (Tassin, 2002 citado por Diker 2007, p. 6).

### ***5.2.2 Confianza y Reconocimiento***

Los maestros y maestras interactuamos permanentemente con los niños y niñas en la escuela como parte del trabajo educativo. Necesariamente esta interacción implica la comunicación; y, como lo hemos expuesto en el transcurso de la investigación, ocurren desfases o malos entendidos que, aunque son inevitables, tienen implicaciones en las relaciones pedagógicas. Nos interesa analizar en este apartado algunos fragmentos de la información generada que asociamos con los conceptos de confianza y reconocimiento, como otras formas en las que se ponen en juego las posiciones de los maestros y maestras. Nos acompañan en estas reflexiones las resonancias de Cornú (1999) y Frigerio (2012).

En relación con la cuestión de la confianza aparecen narraciones registradas en los diarios de campo de una de las maestras investigadoras; entre estas encontramos algunas como: “le digo

---

que confíe en lo que sabe y que no dude de ella misma, que yo estoy segura que es capaz de hacerlo bien” (MB).

La expresión tuvo lugar en una situación en que la maestra vio que una de las niñas durante un examen se mostró insegura y no lograba realizar los ejercicios propuestos, a pesar de afirmar que había estudiado los temas el día anterior. Una vez escuchó lo que le dijo la maestra, su actitud cambió, se mostró más segura y terminó con éxito el examen. Aquí se evidencia que la confianza aparece tanto de la maestra hacia la niña, porque confía en que puede lograrlo y no cuestiona el hecho de que haya estudiado o no, autorizándola de cierto modo a que crea en lo que es capaz de hacer; y también de la niña hacia la maestra, porque esa confianza tuvo un efecto y probablemente se sintió acompañada. Respecto a esto, Cornú (1999) plantea:

La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula con el adulto, sino también aquella en la que el adulto se dirige al niño. Se trata de considerar y comprender este doble aspecto de la confianza. (p.19)

La segunda expresión: “al realizar el ejercicio hablaban entre ellos libremente, opinaban sobre cómo deberían repartir los personajes y qué hacer” (MB) aparece en el marco del ejercicio del sociodrama con el grupo de primero en una de las instituciones educativas. La maestra narra que destinó un tiempo para que los niños y niñas en equipos de trabajo planificaran la escena que iban a representar. Ella decidió no intervenir en las decisiones que acordaran y les permitió “tomar el control”; en respuesta, los niños y niñas actuaron con autonomía y asumieron la responsabilidad que les fue asignada.

A través de esta escena vemos cómo emerge otro asunto que supone la confianza, ese de “ir renunciando al poder” sobre los niños y las niñas que tiene por demás un efecto liberador porque refuerza el poder que asumen sobre ellos mismos y “va a ir liberando al adulto progresivamente

de la preocupación que representa para él el cuidado del niño” (Cornú, 1999, p.24). En palabras de la misma Cornú “uno podría decir que la confianza es algo así como una ofrenda de libertad, porque es una renuncia liberadora a un poder absoluto” (Cornú, 1999, p.24).

Encontramos también en los registros del diario de campo, asuntos relacionados con la desconfianza; situaciones en que los maestros y maestras asumimos otras posiciones y decimos expresiones que son contrarias a las que mencionamos anteriormente -por el tono y la intención con que se dicen-, y que también generan efectos en las relaciones pedagógicas, pero en este caso se trata de efectos problemáticos.

Por ejemplo, en el transcurso de una clase con el grupo de primero, la maestra propuso hacer un ejercicio de escritura espontánea y los estudiantes se fueron acercando a ella para hacer la confrontación de la escritura. En el relato evidenciamos que en repetidas ocasiones la maestra llamó la atención a uno de los niños por generar “desorden”, él se paraba del puesto constantemente e interrumpía el trabajo de los demás; cuando este niño se acercó para hacer dicha confrontación, ella le dijo: “quien sabe qué bobada habrá escrito ya” (MB). Cuenta la maestra en la narración que el niño inmediatamente cambia la postura y denota un gesto diferente en el rostro, parecía ser que estaba nervioso y manifestó haber olvidado lo que escribió.

Es probable que la maestra haya lanzado la expresión movilizadora por el comportamiento del niño que consideró inapropiado en ese momento, no tenemos la certeza de que sea un comportamiento habitual en él; pero es común que los maestros y maestras demos este tipo de respuestas anticipadas a los niños y niñas que nombramos como “problemáticos”, asumimos que no hacen las cosas bien y desconfiamos de su saber.

Por su parte, el niño posiblemente actuó según eso que asumió que la maestra piensa de él; ese “no poder” puede ser uno de los efectos de la desconfianza de la maestra; asunto que muestra

a su vez una de las maneras en que funciona la confianza, como lo afirma Simmel (1991) citado por Cornú (1999) “en el marco de las relaciones humanas es necesario tener en cuenta que el ser humano responde de una forma circular, no tiene una causalidad lineal y va a actuar muy a menudo según aquello que cree que el otro piensa” (p. 22).

Esta situación, permite reflexionar sobre el poder que tienen la confianza y la desconfianza en las relaciones pedagógicas; sobre esto, dice de Cornú (1999):

cada una de ellas moviliza, vehiculiza, una idea del otro que se pone en juego. No es porque el otro es bueno o malo, es porque uno cree que es bueno o malo, que va a transformarse en bueno o malo y esto es decisivo en los fenómenos que conocernos. (p. 22)

Otra manifestación de la desconfianza, aparece en el diario de campo del maestro investigador. En esta le dice a uno de los estudiantes del grado sexto: “siempre das motivos para llamarte la atención, eres candidato para representante de grupo, entonces qué ejemplo vas a dar a tus compañeros” (MM). Según lo que el maestro menciona en su registro, se trata de un estudiante que por lo general se le dificulta acatar la norma, “casi siempre” está en contravía de lo institucionalmente establecido y esto genera “malestar” entre los compañeros del grupo y demás maestros.

En el caso de esta escena, se deja ver que hay una actitud prejuiciosa del maestro hacia el estudiante; a pesar de que no sabe cómo será su comportamiento si llegara a ser elegido como representante de grupo, decide no confiar en que tal vez puede asumir la tarea y cumplir las funciones que le son propias; de entrada advirtió que no será así, basó su hipótesis en lo que cree conocer de él. En concordancia con Cornú (1999), esto se convierte en lo opuesto a la confianza, porque según ella se trata de una “especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo” (p. 19).

En las situaciones descritas aquí, ocurre algo muy similar al asunto de la escucha; elegimos a veces –consciente o inconscientemente– en quienes confiar y en quienes no hacerlo, porque hay una idea que se tiene del otro y que en ocasiones se vuelve lo único que vemos de él. Precisamente analizar estas cuestiones, identificarlas y hacer consciencia de la posición que asumimos como maestros y maestras, permite que nos hagamos cargo en la medida de lo posible de lo que hacemos y decimos, para que los malos entendidos en la comunicación se den en menor medida y en las relaciones pedagógicas reconozcamos a los otros como semejantes.

Haciendo lectura de los diarios de campo encontramos expresiones que son lo contrario del reconocimiento donde se sostienen prejuicios. Es importante reconocer que en toda práctica educativa en la escuela se da un lugar al otro de diferentes maneras, y ello causa disposiciones que pueden ser problemáticas. Por ejemplo, durante el desarrollo de un acto cultural realizado en una de las instituciones, el maestro se acerca a un estudiante al cual le había llamado la atención varias veces, y este seguía con la misma actitud, al notar que el estudiante no cambió su postura lanzó la siguiente expresión “lo único que faltaba, como siempre generando desorden”, “es que no se puede estar quieto sin molestar” (MM).

Cuando los maestros y maestras hacemos este tipo de reproches se hace evidente una idea prejuiciosa que tenemos de los estudiantes, nos basamos en actitudes y comportamientos que asumen en ciertos momentos y esto se convierte en todo lo que creemos conocer de ellos, pero no lo representan en su totalidad. Es posible que los prejuicios y las palabras que emitimos los maestros a los estudiantes en público o en privado, dejan huellas y tienen efectos en ellos. Frigerio (2012) afirma:

el reconocimiento y las relaciones pedagógicas tienen una fuerte conexión si uno espera, si uno desea, si uno busca que el otro conozca, ese deseo, esas ganas, esa necesidad de

aprender del otro, tiene una puerta de entrada que se llama reconocimiento. O, dicho de otro modo: nadie puede conocer, si no es reconocido. Quizás entonces podríamos hacer una pequeña moraleja: las relaciones pedagógicas necesitan el gesto de reconocimiento.

(p.2)

Así mismo, otros aspectos que surgen de la lectura y comprensión de los diarios de campo nos permiten evidenciar como los estudiantes exigen a sus maestros y maestras un reconocimiento, puesto que las etiquetas que les asignamos limitan lo que vemos del otro, lo que hay más allá de ese prejuicio. De acuerdo con Frigerio (2012): “hay que reconocer al otro, atrevernos a ignorar; los prejuicios, las etiquetas o las carátulas con las que se identifica a ciertos alumnos en el aula de clase”, y que producen un impacto en la comunicación y en las relaciones pedagógicas que se está tejiendo con los estudiantes.

Durante la realización de un conversatorio en el desarrollo de una dirección de grupo y tras haberle llamado la atención varias veces al mismo estudiante por estar jugando con un aparato electrónico y generando desorden, mientras sus compañeros participaban de dicho encuentro, este se levanta del puesto y con un tono de voz entrecortada le expresa al maestro “usted me tiene la mala, porque nunca me reconoce lo bueno que yo hago” (1NM). De acuerdo con la manifestación expresada por el estudiante, se identifica que él presenta una percepción sobre la manera como el docente lo ve, es decir, indica que para el maestro aquello que el estudiante hace siempre es malo. Podríamos decir, que le está reclamando que él no es esa etiqueta, y que reconozca que no solo hace cosas malas.

Cuando se producen quejas y reclamos dentro del aula de clase por parte de los niños y niñas, en ocasiones elegimos eludirlas y decidimos no escucharlas, como una forma de no reconocer al otro. Y en este sentido Frigerio (2012) plantea:

al menos uno de esos propósitos, y es el del reconocimiento, es decir, el ser hablante como su nombre lo indica, hace de la palabra un instrumento mediante el cual pueda alcanzar una representación de sí mismo para el Otro; por tanto, queda a discreción del oyente el acoger o no esa palabra como representante, parcial o total, de ese ser que habla (Frigerio, 2012, p. 140).



## 6. Conclusiones

Con base en las reflexiones que surgen de nuestro trabajo investigativo, podemos decir que la educación es un acto relacional; esta no se limita a un trabajo mecánico, supone un encuentro entre sujetos que exige el reconocimiento, sin estereotipos ni automatismos; consiste en volver disponible para el otro algo que queremos que descubra; consiste en la tentación de que el otro quiera aventurarse en un terreno no conocido por él. Ese intento de volver disponible requiere la comunicación. (Frigerio, 2012)

Reconocemos que la comunicación supone mucho más que entregar un mensaje y recibirlo desde un lugar establecido; es un proceso complejo que implica moverse de posición en la interacción. Además, influyen otros asuntos que juegan un papel determinante en los sentidos que se atribuyen a lo dicho y lo escuchado, como los gestos, la entonación y las acciones. Percibimos que pocas veces somos capaces de reconocer el impacto de la palabra que ha sido entregada o la responsabilidad sobre lo que sucede al decirlo; y justamente el efecto que esto genera, tiene implicaciones para las relaciones pedagógicas.

La escucha como elemento esencial del acto comunicativo, no siempre se hace evidente en el ámbito escolar. El trabajo de campo que llevamos a cabo y los aportes de los autores que acompañaron las reflexiones, nos permitieron identificar algunos momentos en los que escuchamos los maestros y maestras, y otros en los que no; además, ciertos factores que influyen para que esta se dé, por ejemplo: la idea que tenemos de cómo son los niños y las niñas.

Podría decirse que se trata a veces de una escucha selectiva, en tanto no se pone en práctica con todos. Nos percatamos entonces de que la subjetividad hace que escuchar no siempre sea una decisión consciente, pero requiere de una voluntad de querer hacerlo con todos y todas, dejando de lado los prejuicios que nos impiden reconocerlos. Abordar esta cuestión de la escucha desde la

posición de los maestros y maestras, nos abre la pregunta sobre esos elementos que influyen en la manera y los momentos en que los niños y niñas escuchan o no.

Los prejuicios y las etiquetas son posiciones que asumimos los maestros y maestras en el encuentro con las y los estudiantes y tienen efectos problemáticos en las relaciones pedagógicas, en la medida que creemos saber todo ellos y ellas y llegamos al encuentro con una idea anticipada que nos impide ver cómo quieren presentarse realmente. En este sentido, proponemos entonces que habilitemos la escucha en la escuela; una escucha legítima basada en un principio democrático, que acoja a todos; “una escucha del conocer y del reconocer. Una que cree otros y nuevos referentes para habitar el mundo. Una escucha de la apertura, del dejarse decir, de la oferta siempre disponible a la elección de las posibilidades y el cambio” (Palacio y Acosta, 2017).

Escuchar atendiendo a ese principio democrático que proponemos, implica necesariamente confiar, y no nos referimos a una confianza “forzada”, se trata de una confianza espontánea, que tenga un efecto liberador, en tanto los niños y niñas sepan que tenemos la certeza de que pueden aprender y se sientan autorizados a confiar en nosotros y en ellos mismos.

La confianza que tiene el adulto hacia el niño requiere reconocimiento y desde la confianza puede el otro ser. Tener confianza en los niños y niñas es creerles en principio, escuchar sus narrativas. La confianza es más que una postura ética, parece ser una disposición afectiva y física que posibilita una relación de correspondencia entre los sujetos, en la construcción de las realidades.

Las situaciones mencionadas abren preguntas sobre la conversación y el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos, como otros que piensan por sí mismos y que necesitan ser escuchados más que oídos en un sentido superficial.

Uno de los efectos que nos inquieta de las situaciones descritas a lo largo del trabajo es la inhibición. Si bien no analizamos este asunto en este trabajo, nos encontramos con que muchas veces las reacciones de los niños y niñas frente a la censura o el desprecio por su palabra, parece ser una despreocupación o rechazo por los asuntos que queremos enseñarles. Esto lo entendemos de la mano de Freud (1979) que describe la inhibición y lo que puede causar en quienes la experimentan:

Cuando se manifiesta la inhibición intelectual, se está señalando que las operaciones del pensamiento se detienen temporalmente como consecuencia de un conflicto psíquico. En el ámbito laboral o académico, la inhibición se puede presentar como disminución del deseo de trabajar, realización deficiente del trabajo, aparición de una serie de síntomas orgánicos que son incompatibles con la labor a realizar, distracciones continuas, pérdida de tiempo, interrupciones constantes de la labor, entre otras. (p. 85)

Consideramos que el asunto que trata Freud no es menor para las relaciones pedagógicas ya que estas implican una relación con el saber. En esta medida, consideramos que es un asunto que puede ser motivo de reflexión en investigaciones y discusiones por venir.

Por último, reafirmamos la importancia de sostener cuestionamientos por nuestras prácticas cotidianas como maestros porque entendemos que tienen efectos en las vidas concretas de muchos niños y niñas. Invitamos a nuestros colegas a reclamar y construir espacios de conversación en las instituciones en las que trabajamos, para dar lugar a estas y otras conversaciones que nos implican subjetivamente en la relación con los niños y niñas, en las ideas preconcebidas que tenemos de ellos y ellas, en el lugar que otorgamos a su palabra y en general, en lo que aparece allí cuando intentamos educarlos y educarlas.

## 7. Referencias

- Acosta et. Al. (2015) *Implicaciones para maestros, niños y niñas del acto de escucha en el contexto de las relaciones pedagógicas de la I.E Fe y Alegría, sección Luis Amigó del barrio Moravia de la ciudad de Medellín* [Tesis pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional Universidad de Antioquia <file:///C:/Users/natic/OneDrive/Desktop/DOCUMENTOS%20ANTECEDENTES%20TRABAJO%20DE%20GRADO/%C3%81MBITO%20INTERNACIONAL/Implicaciones%20para%20maestros,%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as%20del%20acto%20de%20escucha%20en%20el%20contexto%20de%20las%20relaciones%20pedag%C3%B3gicas%20de%20la%20i.e%20fe%20y%20alegr%C3%ADa,%20secci%C3%B3n%20Luis%20Amig%C3%B3%20del%20barrio%20Moravia%20de%20la%20ciudad%20de%20Medell%C3%ADn%20-%202015.pdf> pág 3 39, 40
- Cornú, L (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En Graciela Frigerio (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Edición Novedades Educativas. Centro de estudios multidisciplinares. Buenos Aires.
- Ferreiro, E. & Teberosky, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI editores. Colombia 1986
- Frigerio, G. (2012) Conferencia “*Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas*” disponible en: <https://vimeo.com/82716799>
- Gadamer, Hans -Georg, *Arte y verdad de la palabra*, Paidós, buenos Aires
- Galeano, M. (2018) *Estrategias de investigación social educativa. El giro en la mirada* segunda edición x Universidad de Antioquia, fondo Editorial FCSH de la facultad de ciencias sociales y humanas.

- 
- Galeano, M. [Diplomas UCC] (4 abril 2014). *Investigación cualitativa introducción* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=8LFZldYnQRE>
- Gil, L. (2012). *Relación pedagógica e interacción comunicativa*. Revista de Psicología Universidad de Antioquia, 4 (2), 85-102
- Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15 (2),65-93. ISSN: 0124-2059. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145229803005> pág 66
- Guiso, A. (2001) Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --). México D.F.: McGraw-Hill. Pag 4
- Palacio, A. & Acosta, L. (2017) La escucha como un dejarse decir.
- Paredes, J. (2015). *La escucha del otro en una relación pedagógica centrada en el estudiante. Reconociéndome en las experiencias de otros*. REIRE, Revista d’Innovació i Recerca en Educació, 8 (2), 159-170. DOI:10.1344/reire2015.8.28212
- Sparkes, A., & Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*, 43-68
- Rosario. Stoppino, M. (1983). “Autoridad”. En: Bobbio y otros. *Diccionario de Política*. Siglo XXI. México.
- Tassin, E. (2002). “Poder, autoridad, violencia y acción política (la crítica arendtiana de la dominación)”. En: Frigerio, G. (comp.). *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Santillana. Buenos Aires.

Velásquez, C. (2013). La función de la escucha en el ámbito escolar. *Conductas de riesgo en el ámbito escolar*. Nueva Escuela Lacaniana Medellín PÁGINA 3