



La relación pedagógica y la construcción del vínculo con el saber

Daniela Álvarez Moncada

Trabajo de investigación presentado para optar al título de Licenciado en Educación Infantil

Asesoras

Sarah Flórez Atehortúa, Doctor (PhD) en Educación

Laura Palacio Giraldo Magíster (MSc) en Estudios en Infancias

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita

(Álvarez Moncada, 2024)

Referencia

Álvarez Moncada, D. (2024). *La relación pedagógica y la construcción del vínculo con el saber* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

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

Agradecemos la posibilidad de poder pensar entorno a aquello que nos vivifica.
Agradecemos especialmente a la Universidad de Antioquia y las maravillosas asesoras que
acompañaron esta investigación

Tabla de contenido

Resumen	5
Abstract	6
Introducción	7
Planteamiento del problema	8
Objetivos	10
Objetivo general	10
Objetivos específicos.....	10
Antecedentes y contexto teórico	11
Relato metodológico	17
Resultados	21
Malqueridos, ¿destinatarios indeseables de la educación escolar?	21
Incapaces, y culpables de ello	24
¿Queridos?.....	25
Reflexiones finales	28
Referencias	31

Resumen

Este trabajo de grado reconoce algunas de las incidencias de la relación pedagógica en la percepción que algunos estudiantes/as construyen sobre sí mismos en el vínculo con el saber. A través de una investigación cualitativa basada en entrevistas a cinco niñas y dos niños de básica primaria, se pone en evidencia la determinación que tiene el lugar que dentro de la relación pedagógica se asigna a los y las estudiantes en la producción de dichas incidencias. *Mal-queridos*, *incapaces* y *¿queridos?* son las posiciones que este estudio vuelve inteligibles, las cuales -como es evidente- no representan efectos de estímulo y transmisión de confianza en la relación que los niños y las niñas están construyendo con el saber escolar. En este escenario, la responsabilidad de los/as profesores/as sobresale por su función de agentes que posibilitan o clausuran vínculos vivificantes con el saber, otorgándoles un poder al parecer con efectos sin matices: maravilloso o terrible.

Palabras clave: pedagogía, enseñanza-aprendizaje, relaciones estudiantes-docentes.

Abstract

This graduate work recognizes some of the incidences of the pedagogical relationship on the perception that some students build about themselves in their connection with knowledge. Through a qualitative investigation based on interviews with five girls and two boys in primary school, it highlights the determination of the place assigned to students within the pedagogical relationship in the production of these incidences. Unloved, incapable, and loved? are the positions made intelligible by this study, which, as is evident, do not represent stimulating effects and transmission of confidence in the relationship that children are building with school knowledge. In this scenario, the responsibility of teachers stands out for their role as agents who enable or close off vivifying connections with knowledge, granting them an apparently unnuanced power: wonderful or terrible.

Keywords: pedagogy, teaching-learning, student-teacher relationships.

Introducción

En el contexto de realización del trabajo de grado para obtener el título de Licenciada en Educación Infantil, este informe de investigación presenta la trayectoria de una inquietud relacionada con la incidencia de la relación pedagógica en la percepción que niños y niñas escolarizados construyen sobre sí mismos a propósito del vínculo con el saber. Experiencias biográficas, laborales y de práctica profesional afinan la inquietud en cuestión, la cual es profundizada a través de un ejercicio de escucha y de análisis sistemático de los testimonios de un grupo de niños y niñas de educación básica primaria acerca de sus vivencias en el marco de las relaciones pedagógicas que han tenido con sus maestros y maestras en las escuelas que habitan.

En tal sentido, en primer lugar, se abordan algunos hitos, preocupaciones y reflexiones que devienen en *problema de investigación*, habilitando la construcción de una *pregunta* problematizadora y unos *objetivos* -general y específicos- que orientan la indagación. En segundo lugar, se exponen una serie de *referentes* que constituyen simultáneamente los antecedentes investigativos y el sustento teórico que acompaña la interpretación de la información. En tercer lugar, se reconstruye el *itinerario metodológico* que permitió generar y analizar los datos de la investigación. Posteriormente se despliegan los resultados del estudio y, finalmente, se da cierre al informe con reflexiones que actúan en clave de conclusiones.

Planteamiento del problema

La pregunta por cómo habitar un mundo menos hostil, me remite a la preocupación por las relaciones pedagógicas que estimulan desconexiones y dispersión de los sujetos consigo mismos. En un mundo donde imperan insostenibles formas de producción y de consumismo, circulan diversas teorías que presumen de poner en valor la vida y la voz de los niños y las niñas, pero estas parecen ser solo espejismos pues coinciden con numerosos signos de un radical desprecio hacia aquellos/as. ¿Cuál es el vínculo entre esos rasgos del mundo y las relaciones que cotidianamente tienen lugar en las escuelas? Inquietan especialmente los usos del conocimiento como dominación –del lado del educador– y de la ignorancia como fuente de menosprecio –de los alumnos– en estos vínculos, así como los efectos de desconexión con el saber y de sumisión frente al poder que producen o pretenden.

En esa lógica nos preguntamos particularmente por las incidencias de la relación pedagógica en la manera como se construyen las autopercepciones en relación al saber: posiciones descalificantes o limitantes, palabras, gestos, miradas o frases que marcan las valoraciones que hacemos sobre nosotras/os mismas/os orientando nuestra relación con el mundo, las/os otras/os, nosotras/os y el saber. Con frecuencia terminamos identificándonos a aquello que las/os otras/os dicen o piensan de nosotras/os.

Como es inevitable, el núcleo vivo de lo infantil palpita en estas reflexiones; recuerdo mi propia infancia: pretendía ser una niña que encajara en las expectativas de los adultos de referencia, tratando de luchar contra mi “hiperactividad” y quedarme quieta, silenciando mis preguntas y enmudeciendo mis palabras para evitar censuras o castigos. Pero esta obediencia no era más que la típica fachada: mientras los adultos no nos veían platicábamos sobre todo eso que ellos no nos permitían nombrar, además usábamos los mismos tonos y frases descalificantes para referirnos a los demás o incluso a nosotros mismos: “¡tapado!”, “bruto”, “lento”, “desubicado”, “hueco”, “delincuente”, “incompetente”, “anormal”, “mantiene perdido” y, por alguna razón, “inocencia” parecía también una manera de insultar a las/os compañeras/os. Estas experiencias son oportunidades de reflexión a menudo desaprovechadas en razón de la *infantilización* – manifestación de indiferencia frente a lo que piensan y le pasa a los niños y las niñas– que podemos constatar en frases como: “cuando crezcas lo entenderás” o “aún estás muy chiquito para eso”.

El nacimiento de esta investigación es el resultado de haber sido una destinataria de significantes de ese estilo, y al mismo tiempo, de hallar la oportunidad de construir una distancia respecto a sus efectos para poderlos pensar, esta vez incorporando la voz de otros/as. Así las cosas, las curiosidades que inspiran este trabajo son: ¿qué es lo que en ocasiones causa inhibiciones al momento de confrontarse con el conocimiento?, ¿cómo heredan las formas de ejercicio de la dominación los niños y las niñas en las relaciones que establecen?, ¿cuáles son las formas de resistencia a la dominación que construyen los niños y las niñas?, ¿qué efectos tendría la posibilidad de que los niños y las niñas puedan reflexionar sobre la dominación?, ¿por qué parecen agotarse o ser insuficientes las respuestas institucionales que hemos construido para afrontar fenómenos como la “deserción escolar”, el “fracaso escolar”, el “bullying” y las “dificultades en el aprendizaje”?, ¿de qué manera negamos la presencia de las frustraciones, el temor a equivocarse y la vergüenza en los procesos educativos escolares?

La preocupación común a estas preguntas y el destino que pretendemos darles puede sintetizarse en los siguientes términos: la institución escolar recibe niños y niñas al tiempo que parece excluir la posibilidad de que la experiencia de la infancia tenga lugar allí; es decir sus cuerpos, historias, palabras, lo que no pueden decir, sus búsquedas, aspectos determinantes en la construcción de la relación con el saber. De la mano de algunos testimonios de estudiantes intentaremos profundizar en la comprensión de este fenómeno a partir de esta pregunta de investigación: *¿cuáles son algunas de las incidencias de la relación pedagógica en la percepción que alguna/os estudiantes construyen sobre sí misma/os en el vínculo con el saber?*

Objetivos

Objetivo general

Reconocer algunas de las incidencias de la relación pedagógica en la percepción que alguna/os estudiantes construyen sobre sí misma/os en el vínculo con el saber.

Objetivos específicos

- Indagar por las percepciones que algunos/as estudiantes tienen respecto a su vínculo con el saber.
- Explorar las causas que atribuyen a esas percepciones que tienen respecto a su vínculo con el saber.
- Analizar las conexiones entre las relaciones pedagógicas y las percepciones que algunos/as estudiantes construyen a propósito de su vínculo con el saber.

Antecedentes y contexto teórico

Es más difícil matar un fantasma que una realidad
(Virginia Woolf, 2014)

La composición de este apartado está sustentada en los aportes que distintos textos y autores ofrecen para pensar la incidencia de la relación pedagógica en la percepción que algunos estudiantes construyen sobre sí mismos en el vínculo con el saber. Hemos tomado la decisión de articular dos componentes centrales de la investigación -antecedentes y contexto teórico-, en tanto los resultados de la búsqueda de antecedentes evidenciaron aproximaciones al fenómeno con las cuales nos identificamos y que pueden acompañar de forma oportuna las interpretaciones a las que haya lugar. Por ello, la organización del apartado se estructura en función de las contribuciones de algunas/os autoras/es que han pensado especialmente el vínculo educativo y en los que sobresale el diálogo de la pedagogía con la filosofía y con el psicoanálisis.

Se trata de trabajos realizados en Alemania, Francia y Argentina por pedagogas/os como Christoph Wulf, Philippe Meirieu, Laurence Cornu y Graciela Frigerio -entre otros-, quienes se constituyen a su vez en referentes para autores nacionales -en nuestro caso-. Estos trabajos convergen en la intención de posicionar categorías que permiten pensar los efectos del vínculo educativo; entre ellas sobresalen: reconocimiento, confianza, poder y huella psíquica.

Para comenzar este recorrido, Philippe Meirieu asevera que la infancia perdura a lo largo de la vida, no se puede escapar de ella pues “por mucha lucidez que tenga sobre sí mismo, ninguno de nosotros termina nunca de pasar cuentas con su infancia, y aquel que crea que se ha librado absolutamente de ella, quizá sea el más esclavo”. (Meirieu, 2004, p.18). Los aportes de este autor permiten reconocer que lo que acontece en la infancia es estructurante, deja marcas y abolladuras con las que no siempre es fácil lidiar, huellas que reaparecen en la adultez de maneras muy diversas, por ejemplo y en correspondencia con el objeto de trabajo de este proyecto, en cómo construimos vínculos con los otros y con el saber.

En lo que subyace a las relaciones pedagógicas, Meirieu señala -siguiendo al pedagogo y médico polaco Januz Korczak- la necesidad de erigir una “escuela en la que los niños no hacen lo que quieren, sino que quieren lo que hacen”. (Meirieu, 2004, p. 11). Este llamado nos habla del vínculo existente entre lo que disponemos instituciones y maestras/os y las relaciones que los/as

niños/as entablan con el saber. El autor resalta además la necesidad de construir espacios seguros donde medie la *confianza*, condición indispensable en la habilitación del vínculo con el saber: «un contexto pedagógico tiene que ser, en primer lugar, un “espacio libre de amenaza”, porque aprender y crecer son cosas difíciles e inquietantes que no se pueden abordar sin disponer de un mínimo de seguridad». (Meirieu, 2004, p. 20). Ahora bien, que esté instalada la confianza no significa que desaparezca la resistencia propia de lo infantil; recordemos que Meirieu indica que, si el “niño existe, también resiste”. (Meirieu, 2004, p. 23) y en este sentido, nos invita a las/os maestras/os a acoger la resistencia del otro como un llamado para “reelaborar la relación educativa y para ocupar en ella otro lugar” (Meirieu, 2004, p. 13).

Christoph Wulf -citando a Nohl- resalta también el valor de la confianza, la espontaneidad y el *reconocimiento* en la relación pedagógica. El pedagogo alemán señala que la relación educativa es siempre provisional, “no se puede producir por la fuerza y la manipulación” (Wulf, 2013, p. 55). Esta, por el contrario, “descansa en la confianza”, reconoce el derecho de actuar del educando y se traza como fin la capacidad de una acción autónoma. Para que esta finalidad se realice, se necesita de un adulto competente que pueda mediar desde *el tacto*, ese estilo o saber-hacer que exige: “Administrar esta tensión entre la necesidad de un vínculo y de independencia” (Wulf, 2013, p. 56). Enfatiza que:

La pedagogía de las ciencias del espíritu desarrolla también una teoría de la relación pedagógica, viendo en esa relación interpersonal el aspecto “medular” de la educación. Ella se concentra en el análisis de esta situación relacional asimétrica entre un joven y un adulto, que tiene por finalidad la autonomía del joven. (Wulf, 2013, p. 36)

Huellas, confianza y reconocimiento son significantes que también resuenan en los aportes de Graciela Frigerio (2012), quien define las relaciones pedagógicas como el corazón de las prácticas educativas. Según esta educadora argentina, las relaciones pedagógicas exigen el gesto del reconocimiento, pues “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” (Frigerio, 2012, p. 2). Desde esta perspectiva, el reconocimiento tiene que ver con hacerle saber al otro que existe, que tiene un lugar, que nos importa, que su presencia es valiosa. Educar para Frigerio es un “trabajo político que exige la hospitalidad al extranjero, el

reconocimiento a la alteridad y la confianza en la inteligencia” (Frigerio, 2012, p. 13). Lo anterior quiere decir que el maestro reconoce al niño como un igual, alguien que puede aprender, que puede pensar, que puede inventar y crear. En este sentido el trabajo de quien enseña consiste en “disponer el mundo” (p. 13), en acercar al niño/a a la cultura, en ofrecer unos saberes y unas experiencias que la/o habiliten en el conocer, que le inviten a querer saber.

Ahora bien, las relaciones pedagógicas no surgen espontáneamente, por el contrario, exigen el trabajo, el esfuerzo y la voluntad quien enseña. La autora señala con determinación que estas exigen una presencia del otro, pero no cualquier presencia. No hay relación pedagógica “cuando no hay un grande ahí, presente, y no solo de cuerpo presente, quiero decir presente: una identidad presente, un deseo de compartir presente, algo de una oferta que se hace presente” (p. 14). Significamos esa presencia sirviéndonos de las contribuciones de Laurence Cornu (1999) según las cuales se trata de hacer existir una forma de vínculo en la que no se abuse del poder, esto es, se renuncie a la pretensión de omnipotencia y al sometimiento del otro. Evocamos en este punto otra referencia que nos permite significar la presencia mencionada; nos referimos a la introducción del respeto hacia las/os niñas/os -difundida por el pedagogo polaco Janusz Korczak- como un deber de los grandes. Podríamos decir al mismo tiempo que esa presencia, esa renuncia a la omnipotencia, ese respeto, se condensan en lo que Carrillo (2019) denomina el reconocimiento de la singularidad del niño y de la niña como “un asunto trascendental pues la relación que se tenga con el saber está mediada por ese vínculo que además tiene un contenido de afectos” (Carrillo, 2019, p. 92).

Desde la mirada de la profesora Frigerio, las relaciones pedagógicas son fundantes de la relación del sujeto con el saber, evocan unos sentires, unos afectos, unas conmociones que nos mueven a querer saber o que fungen como obstáculo frente al saber. Parafraseándola, hay grandes que aprendieron a sentir vergüenza cuando siendo niñas/os se les impuso demostrar lo aprendido y otros que se hicieron inventores producto de que siendo niñas/os fueron habilitados en la curiosidad y en las preguntas. Lo que las/los maestras/os transmitimos a las/os niñas/os respecto a lo que son, a lo que hacen, a lo que crean, a lo que pueden, produce inevitablemente unas marcas, unas abolladuras que construyen o clausuran el deseo de saber. Al respecto Carrillo (2019) menciona que:

La relación establecida con el saber, en el escenario educativo, está mediada por el tipo de vínculo que logre forjarse en la relación maestro y alumno; las construcciones afectivas de

amor-odio que allí sucedan, incidirán en los encuentros de aceptación o desprecio con el saber. (Carrillo, 2019, p. 93)

Comprendemos así que la relación con el saber es producto de una historia de vínculos. De este modo, muchos de los sentires que se despiertan cuando nos enfrentamos a conocer algo nuevo, rememoran sentimientos y recuerdos de infancia. Frigerio (2012) señala que “hay que saber que cuando uno produce un encuentro pedagógico, queda una marca en el otro, que las relaciones pedagógicas no son sin efecto” (Frigerio, 2012, p. 8). Se trata de marcas que moldean los modos como nos percibimos a nosotras/os mismas/os, huellas que se manifiestan también en lo que nos aventuramos a hacer con el saber o en formas de reproche y autocensura. En relación con lo anterior, sumamos a este hilo de reflexiones el emblemático ejemplo de la profesora argentina:

¿No se les ha pasado a veces de decir “a mí nunca me dio la cabeza para esto”? ... No es que no nos haya dado la cabeza, es que en algún momento alguien nos convenció, sin decírnoslo así, “esto no era para nosotros”. Pensamos así a veces que no servimos para la matemática, que la historia nunca fue lo nuestro, que la geografía... no es algo para mí, y cuando alguien afirma esto, que lo dicen los niños y lo repetimos los grandes, lo que estamos diciendo no es de que no podamos aprender matemáticas, geografía, historia o que no nos guste la literatura; estamos diciendo que quedó en nosotros una huella sobre lo que se inscribió en nosotros como inhibición, como autorrestricción. (Frigerio, 2012, p. 8)

Sabemos con Frigerio que en las relaciones pedagógicas el reconocimiento actúa como puerta de entrada al conocimiento (2012) y que este proceso implica un trabajo psíquico:

El sujeto queda rehén de una historia cuya elaboración dependerá de la particular textura del aparato psíquico singular y de las circunstancias que faciliten la elaboración de una biografía ya marcada de antemano, de la que tendrá que desmarcarse para hacer una vida que no sea el cumplimiento de una anticipación y para poder narrar (se) desde una posición diferente a la que lo consignó el discurso oficial. (Frigerio, 2008, p. 65)

Desmarcarse conlleva, entre otras cosas, interpelar y dotar de nuevos sentidos las etiquetas, carátulas, adjetivos descalificantes con los que otras/os o nosotras/os mismas/os nos nombramos y con las que nombramos el vínculo con el saber.

El recorrido de lecturas llevado a cabo nos permitió advertir que uno de los nombres de la acción habilitadora del reconocimiento es la *autoridad*, autorizar al otro en el saber. Para explicarlo la autora argentina Laurence Cornu acude a la etimología de la palabra: “autoridad es garantizar y hacer crecer, es decir, aumentar. La autoridad es aquello que permite, a aquellos que son menores, crecer, volverse mayores” (Cornu, 1999, p. 6). El encuentro con esta significación constituye una novedad en nuestro caso pues no podemos ignorar el hecho de que hemos crecido en instituciones donde la autoridad es sinónimo de miedo, represión, violencia, sumisión, burla, vergüenza, inseguridad, silenciamiento. Hemos descreído de “la autoridad” que ostentan muchos de nuestras/os maestras/os y en muchos casos hemos interrogado esas formas de dominio y control sobre los cuerpos, conductas y mentalidades de quienes ocupamos el lugar de alumnas/os. Al respecto Meirieu señala que cuando un adulto se aferra al poder “como privilegio entonces favorece en los niños la sumisión” (Meirieu, 2004, p. 18). En consecuencia, este esclarecimiento conceptual nos permite distinguir entre autoridad y autoritarismo, y desplegar las implicaciones de ejercer la primera, esto es, de hacer crecer o en otras palabras de transferir el poder:

La impotencia inicial del niño llama a la renuncia en el adulto del ejercicio de la omnipotencia, de un todo poder. La educación como transferencia del poder sobre el mundo en el marco de un espacio de no abuso de poder sobre el otro viene a dar cuenta de un intercambio muy particular: a aquel del “no poder”, que de hecho caracteriza al niño, contra el rechazo por parte del adulto a la idea de abusar del poder. En un tiempo particular que se va dando progresivamente el tiempo de reforzar el poder del niño. (Cornu, 1999, p. 24)

Cornu entiende el poder desde una “perspectiva emancipadora, ligada a la finalidad de la educación en la democracia” (1999, p. 2), posición en la que nuevamente la *confianza* adquiere centralidad. Esta filósofa y pedagoga nos indica que al niño y a la niña, para sobrevivir, solo les queda confiar en el adulto, sostenerse en sus palabras, gestos y relaciones. Desde el punto de vista de nuestra exploración, estos aportes nos permiten entender la confianza como una manera de promover el poder circulante dentro del aula, el empoderamiento de los niños y las niñas y de

construir esa autoconfianza que se evidencia cuando las relaciones pedagógicas adquieren un sentido democrático.

Teniendo en cuenta que las maneras de nombrar nunca dejan de producir efectos políticos y subjetivos (Frigerio, 2008, p. 57), que las relaciones pedagógicas dejan marcas que pueden cambiar a un sujeto “toda su historia de relación con el saber” (Frigerio, 2012, p. 4) y que la historia del alumno está hecha “de las interpretaciones que hizo de los significantes que le vinieron del Otro” (Mejía, 2006, p. 41), este proyecto asume la necesidad de volver pensables algunos hitos que estructuran, desde la relación pedagógica, la historia de relación de un sujeto con el saber. Nos aproximaremos a esa “fantasmática” prestando atención al funcionamiento que adquieren -en esos segmentos biográficos- analizadores como confianza, reconocimiento, tacto, autoridad y autonomía, es decir, si las relaciones pedagógicas por las que transitan y han transitado, habilitan o clausuran sus posibilidades de existencia, y cómo lo hacen. En el horizonte, nuestra preocupación puede formularse en estos términos: lo que está en juego son los derechos de esos niños, y estos “tienen un único significado: manifiestan el compromiso de los adultos para que cada niño pueda, un día, firmar su propia vida” (Meirieu, 2004, p. 26).

Relato metodológico

“La vía de la subjetividad es la que permite construir el alcance objetivo, esto es real, completo de una conciencia de grupo y época” (Santamariana y Marinas, 1995, p. 258 citado por Galeano, 2003, p. 18).

A continuación, presentamos los fundamentos teórico-metodológicos en los que se inscribe la presente investigación y describimos el proceso de generación de la información a través del cual arribamos a la construcción de las categorías que al final de este documento se presentan como resultados de la investigación. Compartimos además elementos de la experiencia vivida por la investigadora y maestra en formación durante los distintos momentos de desarrollo del proyecto.

Esta propuesta se desarrolla desde el enfoque de investigación cualitativo, el cual considera la subjetividad e intersubjetividad como el “vehículo por medio del cual se logra el conocimiento de la realidad humana” (Galeano, 2012, p. 21). En palabras de María Teresa Uribe, la investigación cualitativa centra la mirada en

El sujeto de la acción, en sus contextos particulares con sus determinaciones históricas, sus singularidades culturales, sus diferencias y las distintas maneras de vivir y pensar sobre los grandes y los pequeños acontecimientos y situaciones por las que han cruzado sus historias personales. (Galeano, 2012, p. 11)

Desde esta perspectiva reconocemos que las percepciones que un niño o una niña construyen sobre su vínculo con el saber son influenciadas por valores, representaciones, imaginarios históricos, sociales y culturales. Por tanto, en el desarrollo de este proyecto nos planteamos como desafío detenernos a escuchar y a comprender los modos como algunos niños y niñas han construido su relación con el saber: las huellas que al respecto inscriben la escuela y los adultos acompañantes en ese vínculo; las explicaciones que niños y niñas asocian a las percepciones que tienen en su vínculo con el saber y las conexiones existentes con las relaciones pedagógicas. En suma, nos dispusimos a escuchar aquello que vivifica y conecta a un/a niño/a con el saber y, también, lo que en ese vínculo suscita censura, angustia y desconexión.

Sirviéndonos de la técnica de la entrevista conversamos individualmente con un grupo de niños y niñas de una institución educativa pública de la ciudad de Medellín ubicada en la comuna 16, con edades que oscilan entre los ocho y los once años; dos se encontraba el grado cuarto y cinco el quinto grado de la básica primaria. En un primer momento, como maestra en formación participé del desarrollo de algunas de las clases de ambos grados, espacios que hicieron posible el intercambio con los niños y las niñas. Esta cercanía inicial permitió la construcción de un marco de confianza que facilitó el diálogo con los y las participantes, a quienes se les presentó la propuesta y se les consultó el interés de aportar con su experiencia al desarrollo de la investigación.

Estos encuentros se llevaron a cabo en el marco de un programa de jornada escolar complementaria a cargo de una caja de compensación, cuyo propósito es disponer experiencias de exploración en distintas áreas del conocimiento que despierten intereses particulares, habilidades, destrezas, gustos y vocaciones en los y las estudiantes.

En su mayoría, las niñas y niños entrevistados mostraron interés y disposición para conversar alrededor de las preguntas que se les propusieron (se adjunta como anexo el protocolo de entrevista). Algunas/os proyectaron alegría y fluidez durante la conversación, y otras/os timidez y reserva. Días antes, fueron enviados a las familias los consentimientos informados. Niños y niñas participantes, así como sus acudientes, aceptaron que las/os primeras/os formaran parte del proyecto.

Como fue declarado en el protocolo, las entrevistas iniciaron con una presentación breve de la maestra en formación y de los propósitos de la invitación. Se mencionó el interés por comprender algunas situaciones que tienen lugar en la escuela en el cual la visión de ellos y ellas como estudiantes resultaba clave. Las entrevistas se desarrollaron de manera individual con la intención de que cada niño o niña pudiera compartir desde su propia experiencia aquello que facilita o dificulta el vínculo con las/os maestras/os y con el saber.

El desarrollo de las entrevistas no estuvo caracterizado por la fluidez, pues algunas/os niñas/os tuvieron momentos de dispersión o interrupciones por parte de sus compañeras/os. Algunos de las/os niñas/os que posteriormente iban a ser entrevistadas/os querían escuchar las respuestas de sus compañeras/os, pero esto resultaba incómodo para quienes estaban ofreciendo su testimonio. Costaba tiempo y energía volver a encuadrar la conversación, pero al final fue posible gracias a la generosidad y voluntad de las/os participantes. Algunas/os niñas/os compartieron sus ideas con soltura y fluidez, mientras que las respuestas de otros fueron mucho más breves y en un

par de ocasiones el “no sé” fue clausurante. Sin embargo, la experiencia vivida por la maestra en formación fue satisfactoria y edificante, lo compartido por las/os participantes fue honesto, profundo y garantizó el cumplimiento de los objetivos de esta investigación.

Otros factores que intervinieron en el desarrollo de las entrevistas fueron el tiempo y el espacio. Dado que se eligió una única jornada para llevar adelante todas las entrevistas, hubo premura por parte de algunos de ellas/os o de sus familias. En lo que concierne al espacio, ocurrió que el vigilante de la institución interrumpió el ejercicio pues solicitó ubicarnos en otro espacio. Al finalizar las entrevistas varias/os niñas/os quisieron saber más sobre la investigación y gracias a ello se generó una breve conversación grupal.

En lo que respecta a la pertinencia del protocolo de entrevista, podemos afirmar que al momento de presentar a las/os niñas/os algunas de las preguntas fueron necesario para su adecuada comprensión explicar con mayor amplitud su sentido o ejemplificarlas. Entre las preguntas más difíciles de responder estuvieron aquellas que exigían una cierta reflexión metacognitiva: “¿qué hace que te guste una materia?” y “¿qué cosas te parecen difíciles de aprender en la escuela?” Por su parte, la fluidez marcó las respuestas referidas a preguntas que exploraban la relación con las dificultades de sus pares: “¿por qué crees que algunas/os niñas/os no pueden aprender?” y “¿qué le dirías a otras/os niñas/os a quienes las/os profesoras/es les han dicho que no pueden aprender?”

Uno de los hitos en el desarrollo de la entrevista fue la oportunidad de observar la enorme implicación en la conversación asumida por una de las participantes más pequeñas en edad, en contraste con otras/o. Se tomó el tiempo de pensar las respuestas, las compartió de manera ordenada y, de hecho, presentó ejemplos para dar a entender a la entrevistadora su punto de vista.

Con lo narrado hasta acá, reconocemos en la entrevista una oportunidad de diálogo intencionado y abierto, en el que los y las participantes pudieron compartir genuinamente un segmento de su experiencia escolar. En este sentido, la entrevista se convirtió en una herramienta que nos permitió reconocer rasgos de lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas, así como “reconstruir ciclos vitales de sujetos” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 96). Las conversaciones giraron –como ya hemos mencionado– en torno a aquello que causa su entusiasmo por aprender en el marco de una relación pedagógica escolar y, también, por la incidencia de dicha relación en la construcción de inhibiciones y resistencias en las maneras como estos sujetos se perciben a sí mismos en relación con el saber.

Las entrevistas realizadas fueron grabadas y transcritas para dar lugar a textos sobre los cuales se desarrolló el proceso de análisis. Leímos y releímos cada uno de los fragmentos, los codificamos y jerarquizamos la información hasta dar forma a una serie de categorías que nombran las incidencias que nos hemos propuesto rastrear, esto es, de la relación pedagógica en la percepción que niños y niñas participantes han construido sobre sí mismas/os –hasta el momento– en la relación con el saber. Para analizar la información seguimos la ruta metodológica propuesta por Alvarado (2009), la cual consiste en rastrear, estructurar y extraer conclusiones comprensivas, argumentadas y sustentables en la información generada.

Las categorías, entendidas como “construcciones para ordenar el mundo vivido y al mismo tiempo como una visión anticipada de dicho mundo” (Alvarado, 2009, p. 274), ofrecen en este informe una descripción exhaustiva del fenómeno y nos sirven de apoyo para plantear diversos interrogantes que abren al diálogo con conceptos y teorizaciones alrededor de las estructuras, lógicas, significados y patrones presentes en las narraciones de los niños y las niñas. Nos acompañó permanentemente la premisa según la cual indagar sobre las vivencias que niños y niñas tienen o han tenido en la relación con saber, nos obliga actuar con sensibilidad y tomar en cuenta los presupuestos éticos y políticos que “implica trabajar con sujetos de carne y hueso –no con abstracciones numéricas– y pasearse por sus memorias, sus miedos, sus desconfianzas y sus lealtades” (Uribe, 2018, párr. 1). Así, adherimos al *principio de reciprocidad* que menciona María Eumelia Galeano en el que se reconoce que los y las participantes –independientemente de si son niños, niñas o adultos– esperan respeto, honestidad, confianza y reconocimiento. “El equilibrio y la claridad entre lo que ellos esperan y lo que el investigador les entrega son básicos para el establecimiento de una relación cimentada en la reciprocidad” (Galeano, 2004, p. 91).

Resultados

Teniendo en cuenta que nuestra búsqueda apostó por volver inteligibles algunas incidencias de la relación pedagógica en la percepción que algunas/os estudiantes construyen sobre sí mismas/os en el vínculo con el saber, podemos decir de acuerdo con los resultados que presentaremos a continuación, que dichas incidencias tienen siempre un marco de producción que se define en función del lugar que dentro de la relación ocupa el o la estudiante. En consecuencia, en lo que se refiere a este estudio identificamos tres lugares que si bien revelan incidencias –principalmente– desdichadas, ayudan a imaginar –simultáneamente y de la mano de los enunciados de niños y niñas– encuadres que habiliten posibilidades de transformación; estos son: malqueridos, incapaces y ¿queridos?

Malqueridos, ¿destinatarios indeseables de la educación escolar?

El “trato” parece ser, desde el punto de vista de los testimonios compartidos por los niños y las niñas, el atributo más determinante en la relación que ellos y ellas construyen con el saber -al menos en la etapa de escolaridad en la que se encuentran-. Este atributo aparece ligado a la percepción del lugar en el que niños y niñas se sienten alojados por sus profesores/as y es signo de calidad con la que estos/as últimos ejercen su profesión. A nuestro pesar, en la experiencia de los niños y las niñas participantes, el mal-trato parece ser un estilo hegemónico bajo los siguientes gestos: *grito*, *regaño*, *privación* y *amenaza*.

El *grito* y el *regaño* brotan como significantes de experiencias desconcertantes para los niños y las niñas cuando se hallan frente a un/a profesor/a de quien esperan que les ha de enseñar. En el inventario de “peores recuerdos” aparece el de una profesora que “le grita a los niños como si nada y grita muy duro”, o el de otra “que grita como loca, cuando uno no hace bulla dice aaah ya los pillé, y cuando uno no presta atención... hasta cuando no le paramos más bolas le pega a la mesa”, o el de otra más que enseñaba procesos básicos y de quien una de las participantes recuerda: “me trataba mal, nos gritaba. Como yo escribía grande ... me mandaba a borrarlo pa`repetirlo y ahora que estoy acá ya estoy mejorando cada día más”. Agreguemos un recuerdo más: “un día estaba en el colegio le pregunté a una profe si podía ir al baño y me gritó, me hizo sentir mal”.

Así, cuando se trata de perfilar “un mal profesor”, niños y niñas describen: “nos trata mal, nos grita”, solo “regaña y ya”, es “grosero”, “nos trata bien a veces, pero a veces mal”, regaña “sin uno hacer nada”; es quien “le pegue a uno, lo regañe mucho, le ponga un apodo, que le jale la oreja a uno. Que regañe mucho como Diana y le cite la mamá por llegar tarde; es mejor que no llame a nadie y que ella cambie”. Este último aporte aunado que presentamos a continuación, parece indicar que ciertas actuaciones en las que los/as profesores/as involucran a las madres interrogan en niños y niñas la calidad de sus intervenciones, por sus desenlaces con frecuencia infortunados; dice un participante: “Mi amiga me contó que si ella no entiende la mamá le pega”.

Para continuar este segmento de referencias asociadas al grito y al regaño, añadimos las consideraciones de una de las participantes, para quien un mal profesor es quien grita, trata mal y solo regaña; se trata de alguien que “no nos enseñe”, como es el caso de una profesora “de español cada que llega nos regaña, no todos tenemos uniforme porque hay mucha gente que a veces no lleva algo, perdemos como una hora de clase mientras alega”.

Por lo anterior, niños y niñas imaginan profesores/as deseables basándose en lo que rechazan de quienes conocen o en lo que recuerdan de gestos que han interrumpido ese régimen de gritos y regaños que parece imponerse. En tal sentido, el relato de una niña sintetiza esos rasgos que concitan su atención: “Un profe amoroso, porque los profes hablan con calma, no tienen que gritar como los profes que no entienden”; más adelante agrega: “que tenga buen corazón y que no les grite a las personas que son malas, que le hable con calma para que sea una buena profesora”. Estos atributos, sin embargo, no parecen ser los que encarna la profesora de la participante que habla, pues “por ejemplo mi profe cuando nosotros vamos a decir algo, nos dice que no; cuando nos dice que hagamos silencio nosotros hacemos silencio, pero unas veces nos tiene que gritar”.

Aunada a los gritos y los regaños, aparece la *privación* o su amenaza, como otra forma de maltrato que ponen en evidencia niños y niñas. En algunos casos, estos/as la asocian al castigo y sitúan entre sus principales objetivos el descanso o el juego. En otras circunstancias, lo que motiva la privación es menos claro -como en el caso de los castigos- y se impone una significación al parecer caprichosa: se les priva de ir al baño o de moverse. Una niña recuerda cuando su profesora “nunca nos dejaba parar, si se nos caía algo teníamos que dejar hasta cuando nos íbamos..., pero no nos dejaba ni parar para hacer nada, si hacíamos bulla nos ponía un bajo”. Según otras versiones, de lo que les priva a los/as niños/as es de ser escuchados, como cuando “me metieron polvo pica pica y la profe no me dejó ir para la casa”, o se les priva de palabras “bonitas” o explicaciones

claras, pues a un/a mal/a profesor/a “no se le entiende”. Emparentado con un detalle al que se hizo referencia antes, la privación es el objeto de amenazas ante la eventualidad de perder el año; una niña anuncia que si eso sucede la “meten a un colegio militar”, y para otra, su destino sería “un internado”. Por lo anterior, el consejo de una participante a su profesora es “que sea cariñosa y no mala”.

En concordancia con la pregunta de investigación que hemos intentado sostener, esta categoría advierte que el trato de profesores/as hacia los/as estudiantes constituye un elemento inseparable de la relación que éstos/as establecen con el imperativo de educarse escolarmente. El escenario descrito es desolador en tanto deja desprovisto de todo sentido la posibilidad de participar en un proceso educativo de carácter escolar. Los efectos de degradación del valor del otro -cuando hacen sentir mal-, el capricho -cuando el otro no entiende por qué grita o maltrata, cuando no se le escucha, cuando se le priva incluso de moverse-, la ausencia de autonomía en los actos -evidente en la reacción de citar a las familias ante las dificultades en lugar de dialogar-, el desplazamiento de la responsabilidad de enseñar -cuando está ausente la preocupación por la adecuada apropiación de contenidos de los estudiantes- sustituido por la intención de disciplinar, el ánimo que se percibe aun cuando sea inconsciente de dañar o causar un mal al otro encarnados por las/os profesores/as de los/as que nos hablan los niños y niñas participantes, todos estos, son gestos que no solo decepcionan sino que evidencian el desconocimiento de que la relación pedagógica concierne a la educación escolar, instituyendo una violencia que borra a los niños y niñas como actores ineludibles de esa relación y como destinatarios de la oferta cultural que representa el derecho fundamental a la educación. Pese al panorama descrito, niños y niñas no renuncian a imaginar condiciones más justas para relacionarse con el saber escolar.

¿Qué función cumple para los/as profesores/as permanecer en un plano de acciones de dominación y borramiento del otro allí donde gritan, regañan, privan y amenazan caprichosamente? ¿Cuál es la causa de la perseverancia de esas posiciones? No lo sabemos y habría que escucharles -aspecto que está fuera del alcance de esta investigación y que queda como una ventana abierta para futuras exploraciones-, no obstante, desconcierta el desdibujamiento y abandono casi absoluto del sentido de educar -bajo la forma de la enseñanza escolar- que manifiestan los niños y las niñas en sus percepciones.

Incapaces, y culpables de ello

Los modos de explicar las causas de las dificultades que se presentan en los procesos educativos, constituyen desde el punto de vista de los resultados de esta investigación una fuente fundamental de la percepción que niños y niñas construyen sobre su relación con el saber. En tal sentido, lo que prima en dichas explicaciones, es que ellos y ellas son los culpables de las dificultades: sus comportamientos, (in)capacidades, motivaciones, calificaciones y respuestas frente a las expectativas que perciben de otros.

Cuando interrogamos a los y las participantes por cómo explican las dificultades que tienen algunos de sus pares para aprender, los señalamientos de responsabilidad -por no decir de culpabilidad- recaen todos sobre *aspectos comportamentales* de esos niños y niñas. De ahí que, según los testimonios, el problema es que algunos “no hacen tareas”, no prestan “atención” o “no ponen cuidado”, “no escuchan” a sus profesores/as, “están desconcentrados, hablan mucho y juegan mucho en el salón”. Por otra parte, el problema en ocasiones parece ser de *capacidad*, “porque son brutos, porque tienen la cabeza mala, la tienen mareada”, y en otras de *motivación*, “porque están aburridos”. En tal sentido, los y las participantes hacen unas recomendaciones destinadas especialmente a aquellos/as niños/as a quienes les han dicho que no pueden aprender; las mismas consisten en que “mire a la profe y escuche”, “que se porten bien”, “que no hablen cuando está la profe”, “que no jueguen”. Ahora bien, para algunas/os participantes el aspecto clave para superar un “problema de aprendizaje” está asociado a la presencia de una figura de apoyo, encarnada principalmente por las madres. Es por eso que recomiendan a esos/as niños/as con dificultades cosas como: que “vaya aprendiendo a estudiar y que mejore y que la mamá vaya a trabajando y así ya lo pude meter al colegio y también pa`l equipo de fútbol”, “que mirara bien las tareas y que todos los días que la mamá le ayude con las tareas y las cosas difíciles que tiene que hacer”.

Las *calificaciones* de las/os profesoras/es destinados a los productos que hacen los niños y niñas parece otro aspecto relevante en el campo de significaciones que comparten acerca de lo que afecta su percepción de sí mismos en relación con el saber; por ello, a una participante le disgusta “una nota baja” y a otra le gustan las materias “que ponen alegres a los papás, una nota alta”. Para esta participante resulta inconveniente que les digan “que las tareas que hacen les salen feas, malucas, horribles”, “es mejor decirle que las tareas les quedaron bonitas pa` no sentirse mal”,

comentarios que dan cuenta de la relevancia del *reconocimiento* en el vínculo en cuestión -con el saber-. Al parecer, no estar a la altura de lo que requieren hacer para obtener el reconocimiento deseado, deviene en una situación aplastante en lo que concierne a la construcción del vínculo con el saber; por ello, especialmente en el relato de algunas niñas aparece la sensación de sentirse sobrepasadas porque en clase de matemáticas “ponen cosas muy difíciles y uno no puede casi hacer todo a la vez”, o porque hay que “aprender a escribir chiquito”, esfuerzo banalizado porque a pesar de lograrlo retorna la demanda de “repetir las tareas”.

La incidencia de la relación pedagógica que nombra esta categoría respecto de la relación con el saber se sintetiza en la siguiente expresión: “no están a la altura de las expectativas”. Estos resultados renuevan lo dicho en la categoría anterior y es que nos hallamos frente a una clausura de la relación pedagógica que por una parte deja librados a su suerte a los niños y niñas cuando se topan con dificultades en su proceso educativo escolar y, por otra parte, no movilizan ningún interrogante frente a la acción docente. En consecuencia, la complejidad que le es propia a la educación escolar se termina traduciendo en una aplastante demanda que realiza el destino temido: el fracaso. Con timidez, eventualmente la presencia de algunas madres es lo que intenta desafiar el desarrollo de ese destino indeseable, pero al parecer inevitable.

¿Queridos?

El juego, la afectividad y la enseñanza componen lo que parece ser una tríada determinante en la relación que niñas y niños construyen con su proceso educativo y, en consecuencia, con el saber. El agente de esta tríada es quien actúa como profesor/a, es decir, es su disponibilidad la que es objeto de interpretación de los niños y las niñas, y es de donde ellos y ellas extraen diversidad de efectos.

Jugar con los estudiantes parece constituir una acción memorable. Al respecto, una participante relata que entre los mejores recuerdos con sus profesores/as está el sentimiento de amistad que parece surgir de episodios como tomarse una “foto loca, sacando la lengua y riéndose”, y también de un “paseo al parque Explora”. Otra participante subraya que sus mejores recuerdos están asociados a la posibilidad de jugar en el descanso y compartir, entre otros, con sus profesores/as. Un niño agrega que entre los atributos de un buen profesor se halla la posibilidad de “Jugar y compartir”; se trata de alguien “que juegue, que sea amigable”.

La afectividad también es un rasgo intenso en los efectos que se pueden percibir en el discurso de los niños y las niñas. Algunas participantes narran las características esperadas de un/a buen/a profesor/a: es “Lindo y amoroso”, “muy amorosa y tiene buen corazón”, “nos trata bien y nos tiene cariño”; otro niño resalta que es quien “respeto, quien nos tenga mucho amor y me quiera”. Es tal la contundencia de este rasgo que aparece como un determinante cuando los niños y niñas intentan explicar por qué algunos/as no pueden aprender. Un participante narra que algunos niños no pueden aprender: “Porque necesitan más apoyo, que los ayuden y les demuestren cariño pa’ que sientan que van a poder aprender”. Sentirse queridos por sus profesores/as parece generar una huella vivificante e inolvidable: “Tengo un recuerdo bien bonito [de la profesora] cuando estaba en preescolar, fue muy cariñosa conmigo y mis compañeros; cuando salí de vacaciones me puse a llorar y ella me dio un abrazo fuerte”, otra niña expresa que los/as profesores/as que mejor recuerda son quienes “eran muy cariñosos con todos los niños”. Ese afecto aparece ligado al respeto, la paciencia e indefectiblemente al trabajo de enseñar, pues un buen profesor es el que sabe “Respetar y aprender”, el “que enseñe con amor y nos tenga paciencia”.

Así, *la enseñanza* aparece inevitablemente como otro de los importantes rasgos que provoca como efecto un “deseo” de saber. Así, algunas participantes añaden al listado de atributos de un/a buen/a profesor/a, los siguientes: es con quien “Aprendemos nuevas cosas”, “es quien nos enseña”, quién enseña “cosas nuevas, y cada vez ... cosas muy increíbles”, “es amable, le enseña, le ayuda y enseña a leer”. Una participante resalta su gusto por las materias en las que se hablan “cosas muy importantes ... porque hablamos de cuentos, también de experiencias”. Finalmente, parece que los gestos de comprensión tributan a las posibilidades de construir un vínculo amable con el saber que circula escolarmente; una niña comenta su agrado hacia el “profe de matemáticas” porque “me deja escribir en otros cuadernos cuando se me olvida el de matemáticas”; también la deja “dibujar”.

Los tres significantes aquí recorridos, podría decirse que son la expresión de unas huellas que evidencian una parte importante de los gestos que según la versión de los y las participantes que tuvimos la oportunidad de escuchar, causan la posibilidad de una relación consistente con lo que hemos llamado el saber. No obstante, más que sintetizar experiencias vividas por los y las participantes, manifiestan fundamentalmente unas expectativas. La huella de jugar parece hablar de la expectativa de contar con maestras/os que se sitúan como semejantes. La afectividad declara sin duda el deseo de hospitalidad y consideración con la fragilidad que anida en todos y a todas, en especial y en este caso en los/as estudiantes, cuando pesa sobre ellos la demanda de aprender y de

demostrarlo. La tercera, para nuestra sorpresa, condensa un modo contundente de significar el ser bien-querido en el marco de la relación pedagógica: la enseñanza aparece asociada a la huella de sentirse tratado como sujeto de saber, destinatario de un saber que ha de ser trascendido por él mismo según sus elecciones. Esta designación que supone ser portador del atributo de alguien que puede saber transforma indiscutiblemente la relación con sí mismo y la posición con la que cada quién se sitúa en la sociedad.

Reflexiones finales

Puesto que somos el resultado de generaciones anteriores, somos además el resultado de sus aberraciones, pasiones y errores y, también, sí, de sus delitos. No es posible liberarse por completo de esta cadena. Podemos condenar tales aberraciones y creernos libres de ellas, pero esto no cambia el hecho de que somos sus herederos.
(Nietzsche, 2000. Citado por Frigerio, 2016, p. 52).

Mal-queridos parece ser el incuestionable nombre del lugar asignado a muchos/as niñas/os en las también evidentemente ausentes “relaciones pedagógicas”. Son nuestras/os participantes quienes sacan a relucir esta verdad –por fortuna no absoluta–. *Hay incidencia* del posicionamiento de quienes figuran como docentes en la percepción que los niños y las niñas construyen en el vínculo con el saber. Insistimos: es profunda, pero puede no ser destino. Según los juicios que nos son destinados *los nombres* son el modo en que cada uno/a termina viviendo “en la memoria de otros” (Frigerio, 2016, p.62) y en la memoria singular. ¿Qué está en juego? El derecho fundamental a la educación de niños y niñas.

Esa incidencia es un poder inevitable, irrenunciable, ineliminable en los procesos educativos. Por tanto, sugiere a todas y a todos los que hemos elegido la educación como profesión trabajar sobre la pregunta de cómo no estragar esos frágiles vínculos que niños y niñas intentan componer. Es decir, *mal-quererlos* es estragarlos, es sabotear su relación con el saber, es amenazar su convicción de que si trabajan pueden aprender; es, como bellamente lo expresaron, renunciar a enseñarles, es vulnerar su derecho a ser educados/as.

No hay pues una separación posible entre relación pedagógica y vínculo con el saber. Lo que este ejercicio deja ver es que lo que está en juego en la construcción de ese vínculo es el efecto de unas nominaciones que asignan unas posiciones: *mal-queridos* parece ser un lugar común que niega a niños y niñas su condición de alumnas/os. Para desarrollar esta cuestión, dialogaremos con las ideas expuestas por la profesora Graciela Frigerio a propósito de su texto “Edipo el (mal) querido”. Allí, ella vincula el problema de la nominación con el de la filiación. Uno de sus puntos de partida es establecer que:

Lo que determina algunas de las inscripciones más significativas del vínculo personal con el saber está atravesada por la relación pedagógica que ... intenta indirectamente abordar unas eventuales tramitaciones, quizás unos pasajes de la experiencia vivida a la experiencia del saber. (Frigerio, 2016, p. 46)

La autora recuerda que Pierre Legendre da cuenta del “anudamiento de lo biológico, lo social y lo subjetivo que se pone en acto en el acto de nombrar” (Frigerio, 2016, p. 54). Por tanto, ser nombrado también es ser “dotado” con características que podrían ser o no habilitantes en el vínculo con el saber, es decir, si se hace parte o no de las filiaciones que supone existir en las relaciones pedagógicas. La atribución de incapacidad, por ejemplo, parece estimular en algunos alumnos la renuncia a sus posibilidades de ser reconocidos como sujetos de saber; hipotetiza la autora: “una forma ... de ocultar la pena, la vergüenza, la humillación.” (Frigerio, 2016, p. 50).

Cuando decimos que los testimonios que niños y niñas compartieron permiten verificar esta –a veces– *fatal incidencia* estamos señalando que finalmente *siempre algo se transmite* directa o indirectamente y opera como mandato: a veces unas bendiciones -decir bien, decir para bien-, “en otras unas maldiciones” (Frigerio, 2016, p. 53), al modo de la dictadura de un bautismo que impone “una expresión cortante, inapelable, profética, condenatoria” (Frigerio, 2016, p. 55), una que revela el lugar del alumno como alguien de quien “se quiere saber nada de él” (Frigerio, 2016, p. 57). Ser designado sin los tropiezos de tener que desaprender unos designios deshabilitantes parece en este escenario un privilegio y no un derecho.

¿Qué función cumple para un/a “docente” esa posición de mal-querer? ¿Disimula acaso la pretensión de un perpetuo omnipoder y dueñidad del saber? ¿Por qué los grandes lanzamos a veces un presagio dañino sobre los nuevos? Sugiere la autora que venimos siguiendo: “Tantas variables inconfesables se juegan... tal vez... la llegada de alguien ... podría ser registrado como una señal del paso del tiempo que, a todo viviente, le señala que con distintos ritmos se aproxima a la muerte.” (Frigerio, 2016, p.55). Pero no falta quien haga agujero a esa tendencia y se decida junto con un niño o una niña a proteger un nombre que señala que a pesar de todo –se puede llegar a saber– e inspire el sostenimiento de la búsqueda del conocer. Si bien algunos docentes se asoman por ese lugar, sobresale en este estudio el papel de algunas madres en esa resistencia: “mano tranquilizadora, socorredora, podríamos decir, la que nos ofrece confianza, cuando la misma se

ausenta” (Frigerio, 2016, p. 61). El “amor” cada tanto consigue hacer su agujero, a pesar de que evidentemente “no es un a priori, ni una constante” (Frigerio, 2026, p. 58).

¿A quiénes denuncian los niños y las niñas que compartieron generosamente su testimonio? Lo sabemos: a sus condenadores del no saber. No obstante, su valentía manifiesta que pese a su vulnerabilidad ante esos juicios con esfuerzo se resisten a quedar condenados; perseveran en la expectativa de contar algún día con anfitriones que les ofrezcan su *confianza*.

Referencias

- Alvarado, S. V. (2009). *La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica, reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Prometeo, Universidad Nacional de la Matanza.
- Cardona, A. M. (2015). *Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos*. CES Psicología.
- Carrillo, D. A. (2019). *Pulsión de saber desde la perspectiva freudiana*. Universidad de Antioquia.
- Cornu, L. (1999). *La confianza en las relaciones pedagógicas*. Universidad Nacional Jujuy.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Gedisa.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias*. Del Estante.
- Frigerio, G. (2012). *Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas*. Ministerio de Educación Nacional, Universidad de Antioquia.
- Frigerio, G. (2016). Edipo el (Mal) querido. *Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes*, 18. <https://www.controversiasonline.org.ar/wp-content/uploads/5-FRIGE-ESP.pdf>
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Universidad EAFIT.
- Marín, M. E. (2012). *Estrategias de Investigación social cualitativa el giro en la mirada*. La Carreta.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño ¿Historia de un malentendido?* Octaedro.
- Mejía, M. P. (2006). La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 141-156. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9850>
- Uribe, M. T. (2018). *Reseña. Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. https://libros.udea.edu.co/index.php/editorial_fcsh/catalog/book/452
- Virginia Woolf. (2014). *Es más difícil matar un fantasma que una realidad*. Alimenta tu mente.
- Wulf, C. (2013). *Introducción a la ciencia de la educación*. Asonen.