



Los efectos en las relaciones pedagógicas, múltiples maneras de los niños responder ante los gestos de reconocimiento de la maestra.

Jonatan Argumedo Camargo

Jhon Esteban Meneses Pérez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciados en Pedagogía Infantil

Asesor

Eliud Hoyos Almario, Magíster (MSc) en educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía infantil
Caucasia, Antioquia, Colombia
2022

Cita	(Argumedo Camargo & Meneses Pérez, 2022)
Referencia	Argumedo Camargo, J; Meneses Pérez, J. E. (2022). <i>Los efectos en las relaciones pedagógicas, múltiples maneras de los niños responder ante los gestos de reconocimiento de la maestra</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Cauca, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector de la Universidad de Antioquia: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano de la facultad de educación: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe del departamento de Educación Infantil: Sarah Flórez Atehortúa.

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 familias por estar ahí para nosotros como escuderos, apoyándonos y velando por que podamos culminar esta etapa importante de nuestra vida.

A los estudiantes y a la maestra de la institución educativa Liceo Concejo Municipal de Cauca por la disposición que tuvieron en cada encuentro.

A nuestro asesor Eliud Hoyos, por las orientaciones y conocimientos compartidos durante este proceso formativo.

Tabla de contenido

Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
1 Antecedentes: transitando algunos caminos que han marcado la importancia de los gestos de reconocimiento en las relaciones pedagógicas.....	10
2 Planteamiento del problema: el norte en nuestro camino	19
3 Objetivos	22
3.1 Objetivo general	22
3.2 Objetivos específicos.....	22
4 Horizonte conceptual.....	23
4.1 Las relaciones pedagógicas	23
4.2 Gestos de reconocimiento	24
4.3 Niños	26
5 Metodología: el camino que conduce a los efectos en las relaciones pedagógicas.....	28
5.1 Fases de la investigación	34
6 Análisis y hallazgos: multiplicidad de efectos, visibilizando eso que sucede en las relaciones pedagógicas	37
6.1 La bienvenida, el gesto de acoger a los niños en su llegada al encuentro educativo	38
6.2 Disposición de los saberes, el gesto de ofrecer a los niños unas posibilidades formativas..	40
6.3 Valoración, un gesto deseado por los niños	44
6.4 Regulación de la conducta, el gesto que apacigua los ánimos en el encuentro educativo ...	52
6.5 Atender, el gesto de sostener la enseñanza	60
6.6 Corregir, el gesto de depurar la escritura de los niños	67
7 Discusión: la reciprocidad de los efectos en las relaciones pedagógicas.	72
8 Referencias	75

Resumen

En el presente trabajo de investigación damos cuenta de los efectos que se presentan en los niños del grado primero 1 de la institución educativa liceo Concejo Municipal de Cauca, a partir de los gestos de reconocimiento que emergen de su maestra. Así pues, para analizar los efectos en este trabajo nos apoyamos en el paradigma de investigación cualitativa con un enfoque fenomenológico hermenéutico, articulado a los métodos de observación y entrevista, y sustentado en un trabajo intuitivo. Todo esto, nos permitió reconocer una multiplicidad de efectos en los niños en la relación pedagógica, los cuales son desencadenados a partir de algunos gestos de reconocimiento, como lo son: la bienvenida, la disposición de los saberes, valoración, regulación de la conducta, atender y corregir. Finalmente, en el apartado de discusiones damos a conocer que los efectos en las relaciones pedagógicas son algo recíproco y por lo tanto no solo los niños se ven afectados, sino también la maestra.

Palabras clave: efectos, gestos de reconocimiento, relaciones pedagógicas, niños, maestra

Abstract

In the present research work, we give an account of the effects that are presented in the children of the 1st grade of the Institución Educativa Liceo Concejo Municipal of Caucasia, from the gestures of recognition that emerge from their teacher. Thus, to analyze the effects in this work we rely on the qualitative research paradigm with a hermeneutic phenomenological approach, articulated to the methods of observation and interview, and supported by an intuitive work. All this allowed us to recognize a multiplicity of effects on children in the pedagogical relationship, which is triggered by some gestures of recognition, such as the welcome, the disposition of knowledge, assessment, regulation of behavior, attending to, and correct. Finally, in the discussion section, we make it known that the effects on pedagogical relations are something reciprocal and therefore not only children are affected, but also the teacher.

Keywords: effects, gestures of recognition, pedagogical relations, children, teacher

Introducción

Durante nuestra formación académica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil nos interesamos por investigar las relaciones pedagógicas. De esta manera, es a partir de ese interés por descubrir lo que sucede con los niños en el encuentro educativo que se configura este trabajo de investigación, en el cual se analizan los efectos que aparecen en los niños a partir de los gestos de reconocimiento que emergen de su maestra. Para esto, se tuvo presente los métodos de observación y entrevista, los cuales permitieron analizar de manera intuitiva el encuentro educativo de los niños y la maestra del grado primero 1 de la institución educativa Liceo Concejo Municipal de Cauca.

Es así, que en este trabajo podrán encontrar en primer momento el camino transitado por los diferentes autores, en el cual se da cuenta de la importancia de los gestos de reconocimiento en la relación pedagógica. Más adelante, aparece el problema de investigación, aquí se establece que cuando el maestro entabla una relación con el niño en este último sucede algo. Esto dio pie para desarrollar la pregunta que orienta este trabajo investigativo. Seguidamente, aparecen los objetivos quienes brindan precisión acerca de aquello que se quiere analizar en este trabajo; además de esto, también se presenta un horizonte conceptual en donde se define la forma en la que se entenderán los conceptos principales de la investigación. Posteriormente, encontrarán el desarrollo metodológico, en este punto se muestra cómo a partir del paradigma cualitativo con un enfoque fenomenológico hermenéutico se logra generar la información que da apertura para analizar esos efectos que se presentaron en los niños a partir de los gestos de reconocimiento de la maestra; cabe decir, que para generar esta información se utilizaron los métodos de observación y entrevista, quienes a su vez estuvieron acompañados por el proceso de intuición, el cual fue de gran ayuda para agudizar la visión y la escucha durante el trabajo práctico.

Luego de esto, aparece el apartado de análisis y hallazgos, allí se responde a la pregunta de investigación; de esta manera, se dan a conocer los efectos que se generaron en los niños en esa relación con su maestra. Para analizar la información generada se crearon unas categorías, las cuales son: la bienvenida, el gesto de acoger a los niños en su llegada al encuentro educativo; disposición de los saberes, el gesto de ofrecer a los niños unas posibilidades formativas; valoración, un gesto deseado por los niños; regulación de la conducta, el gesto que apacigua los ánimos en el

encuentro educativo; atender, el gesto de sostener la enseñanza y corregir, el gesto de depurar la escritura de los niños. Finalmente, se da cuenta de nuestra discusión, donde retomamos varios autores en los cuales nos apoyamos para concluir que en las relaciones pedagógicas no sólo en los niños hay unos efectos, sino también en los maestros.

1 Antecedentes: transitando algunos caminos que han marcado la importancia de los gestos de reconocimiento en las relaciones pedagógicas

El presente proyecto de investigación surge desde las vivencias en nuestro proceso de formación en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, específicamente desde los contenidos abordados en el curso de Sujetos en el acto educativo; el cual suscitó en nosotros ese interés por conocer más a fondo lo que acontece en el encuentro entre los maestros y los niños. Por lo tanto, proponemos pensar las relaciones pedagógicas a la luz de varios autores como punto de partida o de exploración de antecedentes para aventurarnos en ese recorrido que nos ayude a clarificar la inquietud que moviliza este proyecto de investigación. Para esto, decidimos enfocar nuestro interés en el reconocimiento y el ofrecimiento de los maestros hacia los niños en las relaciones pedagógicas.

De esta manera, trazamos nuestra búsqueda de información en las bases de datos electrónicas de la Universidad de Antioquia y el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional. Así pues, los resultados encontrados en su gran mayoría hacen referencia a artículos de investigación en los que se piensa nuestro tema de interés. Complementado también por algunas tesis de pregrado y postgrados que nos ayudarán a conocer qué tanto se ha trabajado eso que moviliza nuestro proyecto de investigación, como lo son las relaciones pedagógicas.

En primer momento, iniciaremos trayendo a colación a Graciela Frigerio en su conferencia *Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas* (2012), en la cual hace énfasis en que “las relaciones pedagógicas ponen en juego aspectos objetivables y también solicitan en los sujetos, una consideración de aquello que se conmueve internamente, porque el encuentro en las relaciones pedagógicas, es un encuentro entre sujetos” (párr.14). En este sentido, se comprende que la relación pedagógica necesita que se ponga en juego la subjetividad de cada uno de los actores, sus afectos y todo aquello que mueve al sujeto, permitiéndole que este pueda interactuar en ese encuentro que tiene con el otro. Es por esto que esta misma autora menciona que “las relaciones pedagógicas implican un trabajo conjunto donde hay más de uno movilizado en su mundo interno” (Frigerio, 2012, párr.15).

Ahondando un poco más sobre ese encuentro que sucede entre maestros y niños en las relaciones pedagógicas, ampliamos nuestra mirada a partir de otro planteamiento de Frigerio (2012), en el cual nos dice que:

Toda relación pedagógica incluye un encuentro entre extranjeros. El maestro, el profesor, es un extranjero para los estudiantes, para los alumnos, viene a representar un mundo que no es necesariamente el mundo de los estudiantes y de los alumnos. Y para todo profesor, para todo maestro: cada alumno que tenemos, cada alumna que tenemos enfrente, también debe conservar algo de extranjería. (párr.6)

Aludiendo a lo anterior, cuando se establece ese primer encuentro entre sujetos, se produce un contacto con alguien desconocido. Ambos, maestros y niños se enfrentan a alguien nuevo. A partir de esto, es posible mencionar que mediante ese encuentro todos los actores involucrados tienen la oportunidad de empezar a reconocerse mutuamente. Cabe decir, que tanto el maestro como los niños, muy posiblemente vengan cargados de experiencias al llegar a ese primer acercamiento, experiencias que pueden o no interferir en la consolidación de ese reconocimiento sobre el otro que estará presente en el encuentro.

Siguiendo en esta misma línea de las relaciones pedagógicas, en el artículo *Vínculo pedagógico en contextos escolares: más allá de las palabras y del currículo*, se plantea que, estas se construyen a partir del vínculo que se establece entre docentes y estudiantes, en la que están presentes afectos, expresiones, gestos y saberes que fortalecen la interacción y se convierten en los cimientos que sostienen la relación pedagógica (Manghi Haquin 2016). De esta manera, toma gran relevancia lo que pasa entre los actores involucrados, allí se destacan esas manifestaciones recíprocas que implica el relacionarse con los otros, de las cuales surgen intercambios de opiniones, pensamientos y sentires, que en últimas les permita empezar a edificar esa relación que el encuentro les posibilita. Por lo tanto, en este mismo artículo se menciona que, “quienes se comunican son seres humanos pertenecientes a comunidades que intercambian y comparten experiencias, conocimientos y sentimientos, es decir, socializan desde sus subjetividades (Kaplùn citado por Manghi Haquin, 2016, p.13). Sin embargo, más adelante la autora hace énfasis en la interacción comunicativa en la que se reconoce y se valora la participación de los estudiantes, esta no desde lo expresado por ellos, sino desde el acto de comunicar, es así como “cada uno de estos movimientos

en el diálogo son oportunidades para la negociación de significados, para que la estudiante asuma el rol de emisora” (Manghi Haquin, 2016, p.15).

Considerando lo dicho anteriormente por las autoras, comenzamos a descubrir algunos elementos que al parecer dan pie y posibilitan ese vínculo que permite luego que se haga efectiva la relación pedagógica. Desde nuestra lectura, observamos que los afectos aparentemente refuerzan ese vínculo entre los sujetos mediante gestos que expresan las dos partes involucradas en la relación. De acuerdo a esto, y al enfoque que lleva este trabajo investigativo, abriremos un abanico de consideraciones a partir de varios autores que nos permitan visualizar la importancia de los gestos de reconocimiento por parte de los maestros en las relaciones pedagógicas.

Para empezar, queremos resaltar algunos aspectos generales del reconocimiento en el encuentro del docente con los niños. Al respecto, Frigerio (2012) plantea que “las relaciones pedagógicas no admiten los estereotipos, no admiten los automatismos, una y otra vez exigen admitir, reconocer, advertir, que hay otros ahí que esperan de nosotros, nuestro reconocimiento” (parr.3). Así pues, desde esta mirada se entiende que los maestros en ese encuentro con los niños, no pueden llegar con un ideal o pretensión de cómo son estos, su tarea es estar dispuestos a encontrarse con algo extranjero; dado que, “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 real” (Frigerio, 2012, párr.5). En este caso, los docentes deben estar preparados para presentarse ante algo que los vislumbre por su esencia, interesarse por lo que pueden conocer de ese otro a través de la experiencia, y no desde un imaginario que puede llegar a afectar ese encuentro real con los niños. Por lo tanto, Covarrubias & Piña (2004) plantean que:

La representación que tiene el profesor de sus alumnos, lo que piensa y espera de ellos, las interpretaciones y capacidades que les atribuye, no sólo es un filtro que le lleva a interpretar de una u otra forma lo que hacen, sino que puede llegar incluso a modificar en ocasiones el comportamiento real de los alumnos en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación. (p.52)

A partir de esto, y teniendo en cuenta el enfoque de nuestro proyecto de investigación encontramos que los autores, en cierto aspecto piensan que puede existir una consideración por

parte de los maestros antes de llegar a ese primer encuentro con los niños; es decir, que los maestros están en la posibilidad de evitar construir cualquier tipo de prejuicio antes de tener un encuentro real con el otro; lo cual, probablemente abrirá la posibilidad a un reconocimiento que contribuya a la construcción de un vínculo con los infantes.

Continuando este recorrido, detenemos nuestra mirada en el artículo *La presencia pedagógica en la construcción de la relación educativa*, el cual plantea que, en la relación educativa el maestro se hace presente cuando reconoce a sus estudiantes y logra establecer una conexión con ellos basada en la comprensión, el respeto, la escucha y la comunicación. Igualmente, su presencia se hace notar cuando genera experiencias que permiten enfocar las necesidades de los alumnos de tal manera que estos puedan tener a su disposición saberes que les otorgue las herramientas para superar cualquier tipo de necesidad (Martín Alonso et al, 2020). De acuerdo a lo mencionado por estos autores, los maestros entran en relación con los niños mediante el gesto de estar disponible, logran establecerse como orientadores, propician saberes que permiten a los estudiantes avanzar en su proceso formativo. Por lo tanto, “hacerse presente es entrar en relación, en conexión, con los estudiantes, sus aprendizajes, el conocimiento y uno mismo” (Rodgers y Raider-Rot citados por Martín Alonso et al, 2020, p.116). De la misma manera, se enfatiza en la importancia de reconocer a los alumnos para establecer con ellos un nexo que permita construir la relación pedagógica. En este orden de ideas, Gallardo & Reyes (2010) en su artículo *Relación profesor-alumno en la Universidad: arista fundamental para el aprendizaje* se refieren también a las relaciones pedagógicas en el ámbito universitario, mencionando que “las actitudes y acciones de cada profesor configurarían las bases de la relación pedagógica que establecerían con sus alumnos” (p.91).

De la misma forma, Manghi Haquin (2016) menciona que las relaciones pedagógicas necesitan de unos gestos por parte del maestro, los cuales permitan la espontaneidad, una libre expresión, una comunicación asertiva, y una escucha que ayude a reconocer las opiniones del otro. Además, el docente no solo debe hacer uso del discurso oral sino también de las expresiones corporales, los recursos gestuales como lo son una sonrisa, una levantada de cejas, el aceptar con la cabeza, mediante los cuales ayuda a transmitir la seguridad que necesitan sus estudiantes para intervenir, participar y proponer en el aula de clases.

Teniendo en cuenta esto, se comienza a evidenciar la importancia de los maestros en el encuentro con los niños, en el que sus características y modos de proceder pueden o no determinar el sentido que tomará la relación pedagógica. Por lo cual, los recursos que emergen de parte de los maestros en la interacción con los niños, en ocasiones “no son usados ni interpretados de manera directa, muchas veces los sentidos que se intercambian traspasan lo explícito y van más allá de las palabras (Manghi Haquin, 2016, p.14). De acuerdo a lo anterior, los docentes empiezan a ser vistos como interlocutores que median entre los saberes y los demás implicados en la relación, otorgándole a estos últimos un espacio para resignificar y comunicar lo aprendido. En este sentido, “hoy en día la función del docente ha cambiado poderosamente, de ser el transmisor de conocimiento a convertirse en un mediador y formador” (León, 2014, p.138).

También, el aprendizaje depende del deseo y la disposición de los alumnos por conocer y vincularse a eso que los maestros les brindan, ya que estos ponen en juego saberes y situaciones que pueden o no generar aprendizajes significativos; en relación a esto, Martín Alonso et al. (2020) manifiestan que “la enseñanza comienza no con una imposición de aprendizaje, sino con un ofrecimiento, con una invitación a la que el estudiante puede, o no, unirse” (p.122). En consecuencia, a los maestros se les muestra como facilitadores de escenarios y experiencias, los cuales tienen la intención de provocar e incitar a los niños a que se acerquen a eso que disponen. Así pues, “ese es el cometido del educador, estar ahí, poner su palabra, su cuerpo, su presencia, en relación con el estudiante” (Martín Alonso et al, 2020, p.125).

Igualmente, en el artículo *Maestro - Estudiante, caminantes: otro sentido educativo*, Tineo de Romero (2017) hace alusión a que “el maestro, ese “ser” que camina y acompaña, que atiende, ayuda, orienta y conoce al otro caminante, el estudiante”. (p.32). Atendiendo a ello, el autor enfatiza sobre la importancia del gesto de acompañar que puede aflorar de los maestros en las relaciones pedagógicas, mediante el cual transitan junto a los niños por esa ruta en donde igualmente les reconocen.

Sin embargo, el autor más adelante también hace hincapié en un reconocimiento mutuo, manifestando que en la relación ambos participantes van a la par, se ayudan a crecer, son sensibles ante el otro y se interesan por su bienestar durante todo el recorrido formativo (Tineo de Romero, 2017). A partir de esto, comenzamos a observar que tanto los docentes como los niños, son protagonistas en el proceso de reconocimiento que se efectúa en la relación pedagógica; es decir,

cada uno desde sus aportes enriquece al otro. Por este motivo, más adelante el autor hace referencia a que “ambos caminantes se necesitan, aprenden uno del otro y crecen desde el encuentro, el desencuentro, los saberes, el intercambio y conocimiento de ambos que se reconocen, se complementan, se necesitan” (Tineo de Romero, 2017, p.33).

Del mismo modo, Martín Alonso et al (2020) también destacan la importancia de un reconocimiento recíproco, donde ambos tengan presente al otro, es decir:

Para que la relación sea educativa, entonces, debe haber un juego de reconocimientos, debe haber una invitación por parte del adulto y una aceptación por parte del estudiante de entrar en esa relación, reconocerle como maestro y comprometerse con la transformación y trascendencia que la experiencia de relación conllevará. (pp.122-123)

En este sentido, se resalta la relevancia de los gestos de reconocimiento en el encuentro entre maestros y niños, es así como “el ver al otro implica unas prácticas de reconocimiento. Se reconoce que el otro es capaz de decir, de actuar, de contar, porque estas capacidades requieren de un interlocutor” (Orozco citado por Macías, 2016, p.98). Respecto a esto, se puede decir que los maestros podrían contar con algunas actitudes que les permitan clarificar su mirada respecto al alumno, favoreciendo que éste asuma una posición en la cual se reconozca su voz contribuyendo a crear una relación horizontal. De esta manera, Parra & Vallejo (2013) en su tesis de maestría *Las prácticas pedagógicas en la básica primaria: un espacio para reconocer al otro*, proponen que “escuchar sus aportes e inquietudes, la preocupación por dar solución a sus necesidades e intereses inmediatos y hacerlos miembros activos de las actividades programadas en clase son formas claras en las cuales los niños se sienten reconocidos y no menospreciados” (p.94). Visto de esta forma, cuando los docentes reconocen a los niños, es posible que estos se sientan valorados y su papel dentro de la discusión cambie, pasando a ser sujetos activos.

A partir de lo mencionado por estos autores, observamos que se empieza a consolidar la importancia de los gestos de reconocimiento que surgen de los maestros en el encuentro con los niños, los cuales a su vez permiten quizá que los niños se sientan acogidos, suscitando en ellos el deseo de unirse a la relación.

Además, cuando los estudiantes perciben que los maestros les estiman y les tienen en cuenta, se sienten en mejor disposición y con más libertad de efectuar ese vínculo con ellos, ya que

las condiciones del encuentro mejoran y facilitan la consolidación de la relación. Por el contrario, cuando los estudiantes no sienten ese interés del maestro por estimularlos en ese proceso formativo, estos concluyen que no hay un deseo por parte del docente para entablar una relación (Gallardo & Reyes, 2010). De este modo, comenzamos a ver que los maestros mediante el gesto de estar disponibles en la relación, les manifiestan a los niños su presencia, con la intención de interactuar con ellos, de brindarles espacios de reconocimiento por medio de los cuales puedan forjar un vínculo. En cambio, cuando los docentes no muestran disposición sucede todo lo contrario, les transmiten también ese desinterés por no querer unirse a la relación. De acuerdo a esto último, Gallardo & Reyes (2010) exponen que:

Los alumnos evalúan la disposición para el encuentro de sus profesores... “la cara” con la que el docente llega al aula (entusiasta y animado o apático y desmotivado), su tono de voz, la preparación de las clases o las acciones concretas para vincularse. (p.89).

Continuando con nuestra búsqueda, encontramos que Parra & Vallejo (2013) resaltan el valor del reconocimiento a partir de las interacciones con el otro, mencionando que “Constituirse en sujeto implica el reconocerse y este reconocimiento parte del proceso de socialización” (p.59). De este modo, las autoras dan a entender que en esa relación con los demás, en ese diálogo que se establece entre los actores involucrados, se presentan acciones, gestos y saberes, los cuales son el punto de partida para alcanzar ese reconocimiento propio, estableciendo al diálogo como un elemento necesario para la construcción del yo. Es por esta razón que las autoras más adelante hacen alusión a que “el relacionarse con otros nos permite identificarnos en el mundo, construir nuestras subjetividades (Parra & Vallejo, 2013, p.59).

Igualmente, en su artículo *Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro*, Guido (2010) plantea que “se hace necesario reconocer la importancia que tienen los otros para el nosotros. El otro se utiliza para definir el territorio propio. El otro justifica lo que somos, nuestras leyes, instituciones, reglas, ética, moral y estética” (p.71). En este orden de ideas, lo mencionado por la autora, deja en evidencia que cuando se produce ese encuentro entre los maestros y los infantes, emerge un cúmulo de interacciones a partir de las cuales los docentes empiezan un proceso de reconocimiento propio.

En cuanto a la idea anterior, notamos que la presencia de los niños es significativa en la relación, ya que puede determinar en gran medida las formas de ser y de actuar de los docentes, al mismo tiempo que esas diferentes manifestaciones de los infantes, se pueden convertir en un punto de partida para que de los maestros emerjan gestos de reconocimiento. En este sentido, “el otro también se hace necesario para cuestionar mis propias formas, para enriquecer mi horizonte de lo posible” (Guido, 2010, p.71). Por consiguiente, observamos que lo mencionado por esta autora se conecta con el planteamiento de Honneth citado por Garzón (2017), en el cual enuncia que “la relación con el otro construye identidad y requiere de una comunicación que se da sólo a través del reconocimiento” (P.36).

Por otra parte, Guido (2010), nos propone pensarnos unas actitudes que tal vez pueden posibilitar el reconocimiento en la relación con el otro, planteando que:

Si se quiere transformar las relaciones con el otro y proponer opciones educativas distintas, se hace necesario reconocer las condiciones de la relación con el otro: la mirada hacia el otro, la no mirada, es decir, la distancia visual; las reacciones y las sensaciones frente a su olor; ...su cercanía y la posibilidad de tocarlo o de ser tocado por ese otro. (p.70)

En vista al planteamiento anterior, se toma a consideración que los maestros podrían contemplar todos esos afectos que se suscitan en ellos a partir del encuentro que sostienen con los infantes, atendiendo a todas esas reacciones evocadas por las actitudes presentes en la experiencia tangible con los niños, estando abiertos a reconocer las distintas maneras de ser y actuar de ellos, teniendo en cuenta que estas pueden movilizarlos. Por lo tanto, se torna relevante para el reconocimiento ese contacto físico que permite la interacción con el otro, es así como en este mismo artículo la autora afirma que “cuando se descifran los sentimientos frente al otro, a su cultura, su lengua, su cuerpo se inicia un acercamiento distinto que identifica cómo interiormente se pueden empezar modificaciones o afirmaciones en este encuentro” (Guido, 2010, p.70).

Del mismo modo, la autora nos dice que “existe una necesidad de movilizaciones profundas en las representaciones, en la sensibilidad, en las bases de la escuela misma que van mucho más allá de lo que las políticas educativas plantean: aceptar al otro, tolerarlo, darle un lugar” (Guido, 2010, p.71). Desde esta perspectiva, resaltamos que se le da prioridad a todas esas cuestiones

subjetivas de los maestros, que los mueven y les permiten reconocer y tener presente a los niños en las relaciones pedagógicas.

A manera de conclusión, observamos a partir de los autores rastreados en nuestra búsqueda, que no existe solo una forma que se legitime como gesto de reconocimiento universal en el encuentro que se lleva a cabo con los niños, más bien, es a partir de ese encuentro que emergen los gestos de manera espontánea que a su vez se vuelven disponibles para los otros, y resultan siendo un aliciente para los maestros en su intención por construir la relación pedagógica.

Para finalizar, resaltamos que los autores abordan el reconocimiento como eje fundamental para la construcción de la relación pedagógica, destacando en un primer momento que el reconocimiento es posible por la disposición de los maestros de entrar en relación con los niños, quienes también pueden disponerse a la relación motivados por los gestos de reconocimiento que surgen en el encuentro.

2 Planteamiento del problema: el norte en nuestro camino

En este recorrido por los diferentes trabajos que abordan el reconocimiento en las relaciones pedagógicas, encontramos diferentes perspectivas que nos permiten seguir pensando el acto de reconocer al otro. A partir de esta búsqueda percibimos ciertas relaciones entre los autores que nos brindan mayor claridad y nos permiten reflexionar acerca de los gestos de reconocimiento que emergen en el encuentro de los maestros con los niños, teniendo en cuenta que esos gestos que surgen de los docentes varían de acuerdo a las necesidades de la relación. Por consiguiente, retomaremos algunas ideas que consideramos valiosas sobre las posibilidades de reconocimiento que se pueden dar en la relación pedagógica.

De esta forma, pudimos ver a partir de Frigerio (2012), Martín Alonso et al (2020), Covarrubias & Piña (2004) que los docentes pueden entrar a la relación evitando construir cualquier tipo de prejuicios sobre los infantes, para dar apertura a un encuentro real; ya que, cuando están presentes esas representaciones previas se convierten en un condicionante para el sentido que tomará la interacción a futuro. Respecto a esto, “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” (Frigerio, 2012, párr.5). En consecuencia, destacamos la importancia del encuentro real entre maestros y niños, ya que durante este convergen subjetividades que interactúan y enriquecen la relación, por lo cual tomamos a consideración que a partir de este encuentro puede desencadenarse el surgimiento de posibles gestos de reconocimiento quienes a su vez pueden afectar a los niños en la relación pedagógica.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, rescatamos que, gracias a ese encuentro real con los niños, se pueden producir movilizaciones internas en los maestros, como las mencionadas por Guido (2010) y Mangui Haquin (2016), movilizaciones que pueden permitir un acercamiento al reconocimiento de los maestros sobre los infantes. Consideramos que esto es factible en la medida que las condiciones propiciadas por el encuentro logren evocar en los docentes gestos que le permitan reconocer a los niños en la relación pedagógica; es así como, “el trabajo con la diferencia educativa implica preguntarse primero acerca de qué pienso del otro, por lo que me hace sentir, por lo que moviliza en mí” (Guido, 2010, p.71). De este modo, es muy probable que eso que

mueve a los docentes para que de ellos afloren esos gestos de reconocimiento sean los afectos provocados por la presencia de los niños.

Por otro lado, con base en los autores rastreados también pudimos notar que cuando sucede ese encuentro real, cabe la posibilidad que emerjan gestos de reconocimiento por parte de los maestros, los cuales les pueden permitir afianzar el vínculo con los niños. Así pues, el acto de reconocer al otro no limita a los maestros a un solo gesto, es por esto que Martín Alonso et al (2020) nos hablan del estar disponible por parte de los docentes en la relación, y a su vez advierten la importancia de ofrecer e invitar a los niños al encuentro; ambos gestos tal vez permitan que se establezca ese vínculo entre los sujetos presentes en la relación pedagógica.

Igualmente, Tineo de Romero (2017) destaca la importancia de otro gesto de reconocimiento en la construcción de la relación pedagógica, el acompañar y orientar a los niños durante todo el proceso formativo, este se convierte en una posibilidad más que puede surgir en el encuentro con los infantes. Del mismo modo, Parra & Vallejo (2013), también señalan el escuchar a los niños como un gesto más de reconocimiento, ya que desde su planteamiento consideran que de esta forma los niños se pueden sentir más valorados.

Ahora bien, luego de conocer varios de los gestos planteados por estos autores, los cuales no consideramos como los únicos gestos de reconocimiento que pueden emerger de los maestros en el encuentro con los niños; debido a que cada gesto puede aparecer de manera espontánea de acuerdo a las particularidades y características del encuentro. Partiendo de esto, nos damos entonces a la tarea de reflexionar sobre cómo esos gestos de reconocimiento que emergen de los maestros, pueden afectar a los niños en la relación pedagógica.

Por tal motivo, cuando de los maestros emerge cualquier gesto de reconocimiento es posible que esos gestos puedan afectar a los niños, y determinen en cierta medida la dirección que tomará la relación pedagógica. En este sentido, es considerable pensar que cualquier gesto de reconocimiento que emerja de los maestros pueden llegar a movilizar algo en los niños, dado 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, párr.15). Por lo cual, estamos abiertos a dirigir nuestra mirada sobre esos acontecimientos que se dan en el encuentro, esas posibles actitudes, acciones, voces y expresiones corporales de los niños generados a partir de la presencia

de los gestos de reconocimiento que emergen de los maestros; dado que el niño “no es solamente el objeto de una intervención educativa, sino que es considerado, igualmente, como un sujeto a quien se le reconoce el derecho de actuar dentro de la relación pedagógica” (Wulf, 1999, pp.55-56).

Luego de transitar por estos caminos y conocer esa variedad de gestos de reconocimiento planteados por los autores, nos detenemos para pensar lo que sucede con los niños en la relación pedagógica; de acuerdo a esto, nuestra intención es darnos a la tarea de poder conocer esos efectos generados en los niños a partir de los gestos de reconocimiento que emergen de los maestros. Todo lo anterior, suscitó en nosotros una inquietud, la cual movilizará este proyecto de investigación y se ve reflejada en la siguiente pregunta:

¿Qué efectos aparecen en los niños a partir de los gestos de reconocimiento que emergen de la maestra en la relación pedagógica en el grado primero 1 de la institución educativa Liceo Concejo Municipal de Caucasia?

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Analizar los efectos que aparecen en los niños a partir de los gestos de reconocimiento que emergen de la maestra en la relación pedagógica en el grado primero 1 de la institución educativa Liceo Concejo Municipal de Cauca.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar a partir de las actitudes, acciones, voces y expresiones corporales de la maestra en el encuentro con los niños los gestos de reconocimiento que emergen en la relación pedagógica.
- Describir las actitudes, acciones, voces y expresiones corporales de los niños en la relación con su maestra a partir de sus gestos de reconocimiento.
- Comprender los efectos que aparecen en los niños a partir de los gestos de reconocimiento que emergen de la maestra en la relación pedagógica.

4 Horizonte conceptual

4.1 Las relaciones pedagógicas

Es casi inevitable para nosotros los seres humanos no interactuar con los otros sujetos que tenemos en frente, esto mismo sucede con los docentes y niños que pasan gran parte de su tiempo conviviendo juntos en las aulas de clases, y es que, a partir de esas interacciones provocadas por el encuentro con el otro, es que surgen significados, voces, pensamientos, los cuales marcan el inicio de una relación pedagógica. En este sentido, “la relación pedagógica es una relación de interacción; el adulto educador y el joven mantienen una relación intercambiable” (Wulf, 1999, p.55). Sin embargo, en este trabajo investigativo se piensan las relaciones pedagógicas a partir de las interacciones que emergen entre maestros y niños; es así como, las relaciones se enriquecen a partir de lo que ofrece cada uno de los participantes, puesto que ambos están en la capacidad de establecer un diálogo, poner en práctica la escucha y de complementarse a partir de la presencia del otro.

Sin embargo, aunque las relaciones pedagógicas se comienzan a tejer a partir del vínculo que se establece entre docentes y niños, y de lo que estos disponen en el encuentro, la relación no es algo planeado, no existen unos pasos, técnicas o herramientas para su construcción; ya que “las relaciones pedagógicas no son un juego de encastre que nos permite disponer de piezas que exactamente cada una encaja en la otra, porque las relaciones pedagógicas no se limitan a ser un trabajo técnico” (Frigerio, 2012, párr.4). Es por esto, que las relaciones pedagógicas emergen de manera espontánea en el encuentro con los niños, si bien los docentes pueden tener la convicción de establecer una relación con ellos, son las condiciones y posibilidades del encuentro las que determinarán cómo fluye la relación.

Cabe decir que, las interacciones que se establecen en las relaciones pedagógicas están mediadas por los saberes que se disponen en el encuentro; es decir, los saberes son el medio que da paso a la comunicación que se genera entre maestros y niños, es aquello que tienen en común ambos actores, eso que los invita a encontrarse; a los maestros por ser quienes los disponen, y los niños por ser quienes los reciben debido a sus necesidades formativas; de acuerdo a esto Frigerio (2012) menciona que “una relación pedagógica implica un primer triángulo: un sujeto que enseña, un sujeto que esperamos, deseamos y traemos lo necesario para que desee aprender, y aquello que

volvemos disponible, los objetos del conocimiento” (párr.18). Teniendo en cuenta los saberes y la forma en la que los infantes se apropian de estos, los maestros pueden contar con la disposición y el deseo de construir una relación pedagógica con los niños, para lo cual “es necesario que los profesores se vinculen con su grupo de aprendices y, a través del intercambio de significados interpersonales en el aula, construyan una relación pedagógica” (Manguí Haquin, 2016, p.11).

De esta manera, la relación pedagógica necesita de la presencia de ambos actores involucrados; por un lado, requiere de los maestros, ya que “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” (Frigerio, 2012, párr.8). Por lo cual, todo lo que ofrecen los maestros es imprescindible para la construcción de la relación. Así mismo, la presencia de los niños es significativa y de igual importancia, ya que “los niños no sólo internalizan y reproducen la cultura, sino que también tienen un rol activo en la producción de significados y en la modificación de las pautas de relación que el mundo adulto establece con ellos” (Chávez et al, 2015, p.59). Por consiguiente, la presencia del maestro y de los niños hace a las relaciones pedagógicas, tanto así que no podemos hablar de estas sin antes reconocer la relevancia del encuentro entre sujetos.

En este sentido, comprendemos las relaciones pedagógicas cómo ese encuentro educativo que se da entre maestros y niños.

4.2 Gestos de reconocimiento

Las relaciones pedagógicas están marcadas por el gesto de reconocimiento, pero para hablar de reconocimiento primero debemos tener claro que este se establece mediante las relaciones con los otros; así que, el reconocer necesita de una interacción, de un diálogo, en el que se aprende de ese otro que está al frente en ese juego de devoluciones, en ese ir y venir de palabras, pensamientos, posturas y subjetividades; en un encuentro en el que ambas partes se abren a escuchar y sentir eso que el otro transmite. De esta forma “el reconocimiento es entonces un camino, un devenir que se teje en la relación consigo mismo y con los demás” (Bedoya, et al, 2011, p.4). Así pues, el reconocimiento necesita de mínimo dos que se relacionen, que interactúen, en donde maestro y niño se hagan presente. De este modo, es casi necesario que se realicen movimientos de parte y

parte para que se efectúe el reconocimiento, de acuerdo a esto, Belvedresi (2017) nos dice que “el reconocimiento en su forma final exige una condición de alteridad, de pluralidad: debe haber al menos dos para que el reconocimiento se efectúe” (p.13).

Sin embargo, debemos decir que si bien el reconocimiento necesita de la presencia de los maestros y de los niños, son los docentes quienes en un primer momento hacen un acercamiento hacia los infantes disponiendo su ser, propiciando espacios de interacción y diálogo, los cuales permiten que los niños sientan que hay para ellos un espacio en el que su voz y sus ideas pueden ser escuchadas, algo que posteriormente les proporcionará la seguridad y confianza en sus capacidades y de esta forma poder unirse a la relación pedagógica; es por esto que el reconocimiento surge a partir de la “experiencia relacional primaria que le permite al ser humano adoptar la confianza en sí mismo, a partir de los cuidados y afectos que recibe de los otros” (Díaz & Gonzáles, 2015, p.392).

Así mismo, el reconocimiento se da a partir de ese intento que hacen los maestros por reconocer a los niños, de ese propósito por tenerles en cuenta, por darles un lugar, por resaltar sus voces, y como resultado de esas iniciativas emergen de los docentes de manera espontánea algunos gestos de reconocimiento hacia los niños, de esta forma “cada gesto nace de un sentir, un deseo, una intencionalidad para con el otro” (Martín Alonso et al, 2020, p.117). Así pues, la aparición de los gestos de reconocimiento en la relación pedagógica hace que en los niños se presenten unos efectos. De acuerdo a esto, los gestos:

No se dejan instrumentalizar ni tecnificar, a la vez que aluden y hacen explícita la dimensión corporal en la que se mueve y construye la relación educativa. Y es que, como las relaciones, los gestos son siempre físicos, pero también simbólicos. (Martín Alonso et al, 2020, p.117)

De esta manera, comprendemos los gestos de reconocimiento como todo aquello que hacen los maestros de manera espontánea a partir de la intención por integrar a los niños en la relación pedagógica, para que su presencia se vuelva disponible y puedan participar mediante preguntas, ideas o comentarios que aporten y permitan un diálogo entre ambos en el encuentro educativo. En algunas situaciones los maestros suelen usar el contacto físico o una expresión facial para apoyar,

dar ánimo y confianza a los niños; en otras ocasiones el hecho de escucharlos, acompañarlos, entre otros, pueden ser gestos significativos para que los infantes se sientan reconocidos.

4.3 Niños

Para hablar de los niños queremos comenzar abordando el concepto de infancia, ya que de acuerdo con Moreno (2014) “un *niño* resulta en gran medida de lo que se concibe como tal, y esa concepción varía en diferentes épocas y culturas” (p.129). En este sentido, las ideas que tiene una sociedad afectan y determinan el modo en que responden los niños.

Así pues, es muy probable que al indagar por el concepto de infancia encontremos diferentes definiciones de esta categoría, dado que la infancia no se puede encasillar, estandarizar, globalizar, su significado es diverso y cambiante, puesto que su construcción está adherida a las particularidades de una sociedad; así pues, la concepción de infancia con el paso del tiempo puede variar, encontrar otros significados de acuerdo al momento histórico que se está viviendo. De esta manera:

La infancia es, ante todo, un consenso colectivo que puede entenderse como una representación social, más que como una realidad social objetiva y universal, en la medida que supone la imagen compartida que se tiene de ella bajo unos parámetros históricos, sociales y culturales concretos (Ancheta, 2008, p.2).

De acuerdo a lo anterior, la concepción de infancia es un reflejo de los pensamientos, sentires y vivencias de una sociedad, sus características están determinadas por el contexto y la manera en que este se desarrolla. De esta forma, la infancia se construye a partir de ese tejido social en el que están presentes creencias, costumbres, aspectos económicos y políticos, los cuales cobijan a los infantes para empezar a estructurar y consolidar la visión que se tiene sobre estos; es así como, “nuestra imagen de los niños es una construcción social creada por el hombre, que surge de nuestras expectativas” (Ancheta, 2008, pp.1-2).

Ahora bien, dentro de esa concepción de infancia como constructo social vemos que en nuestros tiempos se concibe a los niños como sujetos autónomos que adquieren saberes a partir de las relaciones que tejen en los contextos en los que socializan como la familia, la escuela, el barrio;

por lo cual, son niños cada vez más activos que no se quedan solo con el conocimiento que el adulto dispone, sino que toman toda la información que ven en los medios, en las noticias y en los videojuegos, como una forma de interactuar con los otros. “En realidad, el niño *no es ni dócil ni maleable*, más bien da crecientemente muestras de resistirse a ser considerado como un "vacío a llenar por contenidos adultos" (Moreno, 2014, p.158). Por tal motivo, los niños juegan un papel importante en el encuentro educativo con el maestro, pasando de ser considerados como recipientes en los que se depositan conocimientos a mostrarse como sujetos pensantes y capaces de construir saberes individual y colectivamente.

De esta manera, los niños van construyendo su subjetividad a partir de las relaciones que establecen con las otras personas, especialmente con las que interactúan en ese primer entorno de socialización como lo es la familia. Es así que “el niño emerge, por ahora, del vínculo con sus padres. La subjetividad de un niño surge de una compleja interacción entre su cuerpo biológico y su crianza” (Moreno, 20014, p.149). De acuerdo con esto, la forma de ser, pensar y actuar de los niños está mediada en primer momento por todo lo que sus padres le transmiten, la cultura, los saberes y las normas. Por consiguiente, los niños siempre estarán marcados por el vínculo que crean con sus padres y de todo lo que ahí aflora.

Sin embargo, Moreno (2014) menciona que el “discurso infantil no sólo involucra a niños y padres, puede también reglamentar otros vínculos en los que se da una particular dependencia. Porque quien ocupa el lugar de *padre* en el discurso infantil está en una situación de poder” (p.134). En este sentido, al igual que con sus padres, la subjetividad de los niños también está permeada por el vínculo que crean con sus maestros en los encuentros educativos; ya que mediante los intercambios y las interrelaciones que se dan todos los días, los niños empiezan a crear su particular forma de ver el mundo, sus puntos de vista sobre las cosas, sus formas de participación y las maneras de relacionarse con los otros.

Finalmente, entendemos a los niños y niñas como sujetos activos, que cuentan con la capacidad de interactuar y comunicarse en el acto educativo, poniendo en juego sus habilidades, actitudes y capacidades en el encuentro con los otros, permitiéndose una apertura a la relación pedagógica.

5 Metodología: el camino que conduce a los efectos en las relaciones pedagógicas

En las relaciones pedagógicas los maestros y los niños están en constante interacción, y a partir de esas interacciones que ambos establecen emergen de los docentes gestos de reconocimiento que a la vez generan unos efectos en los niños; estos efectos se manifiestan mediante las actitudes, acciones, voces y expresiones corporales que siempre traen consigo un significado. Son justamente esos efectos que aparecen en la relación pedagógica los que quisimos conocer en este trabajo investigativo, para esto nos apoyamos en el paradigma de investigación cualitativa desde el enfoque fenomenológico hermenéutico.

La investigación cualitativa es el paradigma que se centra en las vivencias de lo cotidiano, tomándolas como punto de partida en su intención por elaborar significados. De esta forma, las particularidades, la edificación de las realidades, los acontecimientos del día a día, se convierten en los focos de investigación de este paradigma, puesto que:

los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas. (Sandoval, 1996, p.15)

De acuerdo con lo anterior, este paradigma de investigación implica prestar atención a las experiencias diarias de un grupo específico con la intención de comprenderlas, para poder luego dotarlas de sentido y darles un valor significativo, entendiendo que las situaciones y acciones que allí acontecen están prestas a ser descifradas e interpretadas y representan un pensamiento o idea que refleja las subjetividades presentes en ese grupo, permitiendo finalmente la construcción de un nuevo conocimiento. Del mismo modo, la investigación cualitativa “busca situarse en las relaciones cotidianas, ya sea entrando en los espacios comunicativos o reconstruyendo dinámicas interpersonales de las acciones, con esto se crean y recrean las realidades sociales” (Badilla, 2006, p.44).

También, nos apoyamos en el enfoque fenomenológico hermenéutico, el cual logró complementar en gran medida el desarrollo de este trabajo investigativo. De esta manera, tomamos el enfoque fenomenológico desde los postulados de Van Manen (2003), para quien “la fenomenología intenta fundamentalmente explicar los significados, tal como los vivimos en nuestra existencia cotidiana, en nuestro universo vital” (p.29). Es así como la fenomenología nos dio la posibilidad de hacer una lectura de las situaciones y experiencias de la maestra en el encuentro con los niños, en la medida en que nos ayudó a visualizar los significados y sentidos que emergen en el grupo con el cual se estaba trabajando, permitiéndonos así vislumbrar los efectos que aparecen en los niños a partir de los gestos de reconocimiento que emergen de la maestra en la relación pedagógica.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este trabajo investigativo se entendió a las relaciones pedagógicas como el encuentro educativo entre la maestra y los niños. De acuerdo con esto, la fenomenología nos permitió pensarnos ese encuentro educativo como un fenómeno en sí mismo que podía ser estudiado, puesto que “la fenomenología pregunta por la naturaleza misma de un fenómeno, por aquello que hace que algo sea lo que es, y sin lo cual no podría ser lo que es” (Husserl y Merleau Ponty citados por Van Manen, 2003, p.28). Visto de esta forma, la fenomenología nos posibilitó entonces pensarnos la esencia de ese encuentro, es decir, las interacciones, los diálogos y las miradas que hacen que aflore esa relación entre maestra y niños.

Así pues, la fenomenología cumple la función de observar, registrar y analizar situaciones, fundamentada en la realidad misma de lo que en el fenómeno sucede, es así como “la fenomenología puede definirse como el intento sistemático de descubrir y describir las estructuras, las estructuras de significado interno, de la experiencia vivida” (Van Manen, 2003, p.28). En este caso, esa experiencia vivida hace referencia a lo que pudimos ver en la cotidianidad de los encuentros de la maestra con los niños, en ese ir y venir de palabras, ideas y pensamientos que brotaron en el encuentro educativo.

Del mismo modo, la hermenéutica también nos sirvió para orientar este proyecto de investigación, ayudándonos a clarificar nuestra cuestión, puesto que según Ríos (2005) para la hermenéutica:

No sólo interesan los relatos de los sujetos de investigación sino también sus acciones, que son comparables, desde el punto de vista de la comprensión que propone la hermenéutica, con la autonomía que adquiere un relato cuando es convertido en texto. (p.57)

En este sentido, para la hermenéutica son importantes los actos, las palabras, los hechos, los cuales no son aislados o irrelevantes, más bien, nos permite leerlos, comprenderlos, interpretarlos y dotarlos de sentido al igual que un texto. Al respecto, Ricoeur citado por Sandoval (1996) menciona a la hermenéutica como “una interpretación de un texto particular o colección de signos susceptible de ser considerada como un texto” (p.67). Por consiguiente, la hermenéutica fue fundamental en nuestra intención por descubrir y analizar los acontecimientos que se dieron en el encuentro de la maestra y los niños con los que se trabajó. De este modo, vimos que cómo investigadores necesitábamos pensar qué había detrás de lo que nos mostraban esos acontecimientos para darles un significado. Es así, que la hermenéutica entró como un elemento confiable para la construcción de esos significados que pudimos elaborar desde la interpretación; esto lo pensamos de acuerdo a lo propuesto por Packer (1985), quien nos dice que “el acercamiento hermenéutico puede hacer una contribución particularmente valiosa porque brinda una manera de comprender y de estudiar las acciones, que está fundada en considerar que tales acciones tienen una organización semántica y no lógica o causal” (p.2).

De esta manera, encontramos una correlación entre la fenomenología y la hermenéutica, puesto que ambas se basan en la observación y la comprensión de los hechos que acontecen en el encuentro, lo cual nos permitió hacer un ejercicio de análisis e interpretación de las vivencias de los niños en relación con la maestra. En consecuencia, la fenomenología nos ayudó a identificar, describir y analizar los efectos que aparecen en los niños en la relación pedagógica, debido a que esta “nace de la realidad educativa; desde la observación se describe lo esencial de la experiencia, tanto externa e internamente” (Fuster, 2019, p.206). Por su parte, la hermenéutica nos permitió interpretar esos significados que emergen en el encuentro, en virtud de que “La hermenéutica involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada, tan libre como sea posible de supuestos teóricos previos, basada en cambio en la comprensión práctica” (Packer, 1985, p.3).

Conforme a lo planteado anteriormente, el enfoque fenomenológico hermenéutico nos ayudó en la búsqueda y consolidación de la respuesta a la pregunta que orientó este proyecto de

investigación, gracias a que este enfoque “está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia” (Fuster, 2019, p.207). En este sentido, este enfoque nos sirvió para tener como objeto central de nuestra investigación al encuentro entre la maestra y los niños, ya que nos permitió analizar e interpretar lo que allí sucedía: las interacciones, los intercambios, los rasgos faciales, las actitudes y las emociones; todo eso que se presentaba en el encuentro y a partir de las cuales pudimos conocer los efectos que aparecen en los niños en la relación pedagógica.

De acuerdo al alcance del enfoque fenomenológico hermenéutico vimos que la incorporación de los métodos de observación y entrevista resultaron idóneos en nuestra intención por dar respuesta al interrogante que movilizó esta investigación. Ahora bien, estos dos métodos estuvieron acompañados del proceso de intuición el cual nos permitió a nosotros como investigadores agudizar los sentidos de la mirada y la escucha con el objetivo de captar esas cuestiones implícitas que están presentes en el encuentro de la maestra con los niños, puesto que “intuir es captar, sentir sin la intervención de un proceso consciente de razonamiento, una realidad que se expresa de manera sutil y, en ocasiones, prácticamente imperceptible” (Lopera, 2009, p.86). De acuerdo con esto, la intuición tiene que ver con las maneras en las cuales percibimos y comprendimos aquello que observamos y escuchamos para poder descubrir desde nuestras sensaciones cuáles son los efectos generados en los niños y cuáles son los gestos de reconocimiento que emergen de la maestra en el encuentro educativo.

De esta manera el método de observación nos permitió potenciar este proceso, debido a su practicidad e idoneidad respecto a lo que movilizó este trabajo, entendiendo que:

La observación por sí misma representa una de las formas más sistematizadas y lógicas para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer, consiste en utilizar los sentidos ya sea para describir, analizar, o explicar desde una perspectiva científica, válida y confiable algún hecho, objeto o fenómeno desde una forma participante, no participante, estructurada o no estructurada. (Campos y Lule, 2012, p.47)

Por esto, nos amparamos en el método de observación por su pertinencia en el registro y generación de información; la cual, gracias a nuestra competencia intuitiva pudo ser analizada e interpretada. Para realizar este trabajo de observación nos centramos en una de sus formas

mencionadas en el postulado anterior, así pues, notamos que la observación no participante fue la opción más indicada para apoyarnos en este proceso, ya que esta “se trata de una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto, no existe una relación con los sujetos del escenario” (Campos y Lule, 2012, p.53). De esta manera, observamos las dinámicas de una clase del grado primero 1 de la institución educativa Liceo Concejo Municipal de Caucasia, sin intervención o participación alguna dedicándonos solo a ver y registrar lo que allí acontecía entre la maestra y los niños. Sin embargo, cabe decir que tuvimos un cierto grado de participación, ya que el hecho de estar presentes observando lo que acontecía, pudo llegar a alterar la forma de actuar tanto de la maestra como de los niños en el encuentro educativo.

Desde la observación, la intuición nos permitió agudizar nuestra mirada, ayudándonos a discriminar las acciones que aparecieron en el encuentro de la maestra con los niños; de esta manera, al momento de observar pudimos captar esos “gestos inadvertidos del rostro (fruncir el ceño, el brillo de una mirada, el ensombrecimiento del rostro o su enrojecimiento, entre otros)...” (Lopera, 2009, p.87). Gestos que a partir del trabajo intuitivo pudimos comprender y dotar de significado. De esta manera, lo que hicimos fue observar intuitivamente, fijándonos específicamente en las interacciones que se presentaron en el encuentro educativo entre la maestra y los niños; fue allí donde entró la intuición, ya que nos ayudó a comprender eso que observamos: los diálogos entre la maestra y los niños, las respuestas de los niños ante las palabras y acciones de la maestra; estas solo por mencionar algunas de las situaciones que se presentaron en el encuentro educativo.

Por su parte, la entrevista también nos ayudó a generar información respecto a lo que acontece en el encuentro entre la maestra y los niños, esto debido a que la entrevista “se puede utilizar como medio para explorar y reunir material narrativo experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y más profundo sobre un fenómeno humano” (Van Manen, 2003, p.84). De esta manera, la entrevista nos permitió un acercamiento directo con los niños que participaron en este trabajo de investigación, estableciendo así un diálogo con ellos en el que logramos conocer y registrar sus perspectivas frente a lo que sucede en el encuentro con su maestra; es así como “la entrevista puede usarse como vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona, es decir, el entrevistado, sobre el significado de una experiencia” (Van Manen, 2003, p.84).

De la misma manera que en el método de observación la intuición también nos acompañó en el método de entrevista; ya que nos ayudó a afinar nuestro sentido auditivo, esto desde el momento en el que nos dispusimos a escuchar las voces y relatos de los niños con el fin de poder discriminar sus apreciaciones del encuentro educativo; por lo cual centramos nuestra atención en esas “frases multívocas, cambios en el tono de voz, quiebres o pausas irregulares en el discurso, acciones casuales y sintomáticas, palabras o frases que se reiteran...” (Lopera, 2009, p.87). Igualmente, también estuvimos prestos a percibir las expresiones corporales de los niños al momento de compartirnos sus relatos desde la experiencia con su maestra, esto con la intención de aprovechar todo lo que los niños nos podían transmitir, en su intención por responder a nuestros interrogantes.

Teniendo en cuenta que pretendíamos establecer la entrevista como una conversación con los participantes, decidimos realizar una entrevista semiestructurada, en la cual:

La idea es generar una comunicación dinámica y flexible de tal forma que el entrevistado pueda responder desde su lógica comunicativa. Es decir, que si bien el investigador realiza una serie de preguntas que definen el área a investigar, también puede profundizar en alguna idea que le resulte relevante, decidiendo entonces, la incorporación de nuevas preguntas. (Tonon de Toscano, 2008, p.57)

En este sentido, a través de la interacción comunicativa con los niños se develaron algunos significados de lo que acontece en el encuentro y que la mera observación no nos permitió conocer; por lo cual estos dos métodos se complementaron y nos aportaron en la construcción de la respuesta a nuestra pregunta de investigación.

En este orden de ideas, al momento de aplicar los métodos de observación y entrevista, la intuición nos ayudó a descifrar esas acciones, palabras y relatos; los cuales son “indicios que dan a conocer intenciones, deseos, temores, acciones realizadas, decisiones o propósitos subyacentes” (Lopera, 2009, p.87). Por tal motivo, la intuición nos permitió desentrañar eso que nos presentaba el encuentro educativo, pero que a simple vista era difuso y conllevaba una necesidad por escudriñar, elaborar supuestos e hipótesis, “aquí entra en juego nuestra capacidad intuitiva, fundamento de nuestras ocurrencias y conjeturas sobre el caso, y que nos permiten escuchar, analizar e intervenir.” (Lopera, 2009, p.91). Con base a esto, pudimos conocer los efectos que se

presentan en los niños a partir de los gestos de reconocimiento que emergen de su maestra en la relación pedagógica.

5.1 Fases de la investigación

Con la intención de dar respuesta a nuestro interrogante, definimos dos fases para orientar este proyecto de investigación. En la primera fase, determinamos la institución educativa y el grupo con el cual realizamos el trabajo de observación, seguido de una entrevista; ambos métodos fueron acompañados por el proceso de intuición, el cual nos ayudó también a realizar un análisis de la información generada. Para llevar a cabo el método de observación utilizamos el diario de campo como instrumento de registro y descripción de la información obtenida de los acontecimientos que se dieron en el encuentro entre la maestra y los niños. El diario de campo es el instrumento de mayor pertinencia para este proceso, ya que “en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (Bonilla y Rodríguez citados por Martínez, 2007, p.77).

Luego de definir la institución educativa y la forma de generar la información, en nuestra segunda fase llegamos a un acuerdo con la maestra encargada del grupo, allí concretamos los tiempos y el espacio para realizar las visitas que nos ayudaron en nuestro trabajo de investigación. De tal manera, se le presentó a la maestra un cronograma que constaba de seis sesiones divididas en tres visitas de observación, dos de entrevistas, y una última visita de socialización de la experiencia de todos los participantes en esta etapa práctica del trabajo de investigación.

Al momento de aplicar nuestro método de observación, tuvimos presente que las sesiones de trabajo conservarán su estructura establecida; de esta forma, las sesiones no sufrieron ninguna modificación de nuestra parte, estas fueron dirigidas con libertad por parte de la maestra con la intención de que fueran lo más espontánea y naturalmente posible. Por lo cual, decidimos hacer una observación de forma no participante, en la que “tan sólo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines” (Campos y Lule, 2012, p.53). Por tal motivo, en el transcurso de la primera sesión de observación, nuestra intención fue observar las generalidades del encuentro de la maestra con los niños; así pues, pudimos observar la forma en que la maestra recibía a los niños, la manera en que daba inicio a la sesión de clases, las rutinas establecidas, la forma en que repartía el espacio del aula para los niños, los

tiempos establecidos para el desarrollo de la jornada, la cantidad de niños, los materiales dispuestos por la maestra para el desarrollo de las actividades, entre otras situaciones que fueron significativas para nosotros como investigadores.

En la segunda sesión de observación, centramos nuestro interés en asuntos más específicos del encuentro de la maestra con los niños, como los intercambios, las interrelaciones, las formas en que la maestra se acercaba a los niños, los diálogos que se generaban a partir de las intervenciones de la maestra, la forma en que ella y los niños aportaban al encuentro, las preguntas que ella formulaba y las respuestas que daban los niños, las formas de participación que la maestra le otorgaba a los niños y los momentos en los que les tenía en cuenta. De igual manera, estuvimos atentos a las expresiones corporales y las reacciones que tenían los niños frente a lo que decía la maestra. Así pues, observamos intuitivamente algunas situaciones de interacción entre la maestra y los niños en el encuentro educativo.

Nuestra última sesión de observación, se realizó en la quinta visita, por lo cual estuvo precedida por nuestras dos primeras visitas de observación y las entrevistas que se aplicaron en la tercera y cuarta visita respectivamente; de esta forma, en esta sesión pudimos hacer relaciones con la información generada a partir de las primeras cuatro visitas, lo cual nos permitió evidenciar que algunos de los apuntes que se generaron en las primeras observaciones intuitivas tenían similitudes o contrastaban con los relatos presentados por los niños en las entrevistas. Todo esto nos ayudó a clarificar nuestros sentidos para poder descifrar así los efectos generados en los niños.

También, utilizamos la entrevista como el otro método mediante el cual generamos la información que nos permitió dar respuesta a nuestro interrogante; así pues, en la tercera visita entrevistamos a seis niños, a cada uno se le entrevistó de manera individual en un espacio fuera del aula de clases mientras se desarrollaba la jornada académica. De esta misma manera, en la cuarta visita entrevistamos a cuatro niños, quienes nos comentaron sus sensaciones respecto a la relación con su maestra. Cabe decir, que para esta segunda jornada de entrevistas tuvimos presente las respuestas de los niños de la primera jornada, dado que estas dieron apertura a nuevas preguntas que nos permitieron generar más información para nuestra investigación. De acuerdo con esto, realizamos una entrevista semiestructurada, debido a que esta:

Otorga un lugar protagónico a la observación y es así que el investigador está pendiente de lo que pasa con el entrevistado, no sólo de lo que dice, en tanto palabras relacionadas en un mensaje, sino que de la manera en que lo dice, detectando de esta forma las emociones que cargan sus distintas expresiones orales. (Tonon de Toscano, 2008, pp.58-59)

Por tal motivo, realizamos una entrevista semiestructurada con los niños en la que nos contaron desde sus experiencias, diálogos, interacciones y juegos que realizan en el encuentro con su maestra. De este modo, nos hablaron de las emociones que experimentan y de lo que piensan frente a los intercambios que se dan con su maestra en cada jornada. En este sentido, las entrevistas se desarrollaron como una conversación fluida donde los niños tuvieron libertad a la hora de comunicar su experiencia. Además, en este momento de la investigación estuvimos atentos a escuchar intuitivamente las voces de los niños; en otras palabras, decidimos darles un papel protagónico, ya que fueron los niños quienes desde sus voces nos develaron los efectos generados en ellos a partir de los gestos de reconocimiento que emergen de su maestra.

Esta segunda fase la finalizamos con una última visita, la cual tenía como objetivo compartir las experiencias generadas en los encuentros; allí se planteó un conversatorio en el cual todos los participantes: investigadores, maestra cooperadora y niños hablaron acerca de cómo fue la experiencia que tuvieron en esta investigación.

Teniendo en cuenta que el desarrollo metodológico de este proyecto investigativo iba dirigido al trabajo con los niños y la maestra, solicitamos la firma de un consentimiento informado en el que todos los participantes se comprometieron y autorizaron su participación en este proyecto, este consentimiento fue firmado por la institución educativa, la maestra, los acudientes de los niños y los niños. Igualmente, se les comunicó a los participantes que toda la información registrada durante el encuentro educativo iba a ser única y exclusivamente para fines académicos. Además, acordamos no utilizar los nombres reales de los niños, todo esto con el fin de proteger y salvaguardar la integridad de cada uno de los participantes.

6 Análisis y hallazgos: multiplicidad de efectos, visibilizando eso que sucede en las relaciones pedagógicas

En nuestro horizonte conceptual entendemos los gestos de reconocimiento como todo aquello que hace la maestra de manera espontánea a partir de su intención por vincular a los niños al encuentro educativo para que puedan participar, decir, opinar, e interactuar. Ahora bien, en nuestro análisis encontramos que no todos los gestos de reconocimiento provocan que los niños logren estar atentos y participativos; ya que algunos generan malestar, inconformidad, enojo y desinterés, lo cual hace que se desvinculen momentáneamente del encuentro educativo. Sin embargo, por el hecho de no cumplir con sus objetivos no dejan de ser gestos de reconocimiento, puesto que nacen de la intencionalidad de integrar a los niños a la relación pedagógica.

Asimismo, definimos a partir de nuestro análisis lo que llamamos efectos. De esta manera, comprendemos los efectos como esa respuesta de los niños, es decir sus palabras, acciones y emociones ante los gestos de reconocimiento que emergen de su maestra; tales gestos que aparecen en las categorías son: la bienvenida, disposición de los saberes, valoración, regulación de la conducta, atender y corregir. Ahora bien, estos gestos de la maestra nos permitieron encontrar una multiplicidad de efectos en los niños; esto se debe a la forma particular en que cada uno se relaciona con su maestra y al modo en que cada uno lee y asume los gestos que emergen de ella, por lo cual un mismo gesto de reconocimiento afecta a los niños de manera distinta.

De este modo, aunque en nuestra investigación nos centramos en conocer los efectos que aparecen en los niños, decidimos categorizar a partir de los gestos de reconocimiento que emergen de la maestra justo por esa multiplicidad de efectos que se presentaron en los niños, debido a que cada uno respondía de forma particular. Así pues, como los gestos de la maestra solían ser repetitivos en el encuentro educativo resultó siendo más efectivo tomar todas las situaciones en las cuales surgía un mismo gesto reconocimiento y mirar los efectos que se presentaban en los niños.

A continuación, presentamos las siguientes categorías que surgieron a partir de nuestro análisis.

6.1 La bienvenida, el gesto de acoger a los niños en su llegada al encuentro educativo

En esta categoría centramos nuestra mirada en ese primer momento del encuentro educativo de la maestra con los niños, en todo lo que sucede cuando llegan todos los días a la institución educativa, en el recibimiento que la maestra les hace a los niños, en el saludo, en esas primeras palabras que les dice, la forma en que dispone el aula de clases para ellos. De este modo, ahondamos un poco más en esos primeros gestos de la jornada que emergen de la maestra, y la manera en la que estos afectan a los niños en el encuentro educativo. Con el objetivo de profundizar, comprender y ampliar un poco más las ideas ya expuestas traemos a colación algunos fragmentos de las entrevistas realizadas a los niños y de los diarios de campo producto de las observaciones realizadas.

Para iniciar, queremos apuntar que dentro de esas dinámicas institucionales la maestra tiene unas rutinas establecidas para el comienzo de la jornada académica las cuales aparecen en la voz de uno de los niños cuando nos dice: *“siempre cantamos las canciones de todos los días”* (Entrevista número 10, 2021). Vimos entonces que la maestra invita a los niños a cantar unas canciones de bienvenida las cuales inciden significativamente en el ánimo y la disposición de los niños para el encuentro, ya que en las tres visitas correspondientes al método de observación “se evidenció que los niños cantaron en voz alta con mucha energía, se les vio muy sonrientes y emocionados cuando lo hacían, y por lo tanto comenzaron la clase bastante alegres” (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 21 de octubre, 2021). De esta manera, ese gesto que tiene la maestra cuando les da la bienvenida a los niños y los invita a cantar, resulta siendo un atractivo que los convoca, que los reúne, lo cual termina generando una motivación en los niños quienes responden con sonrisas mostrándole a la maestra que tienen una actitud entusiasta para iniciar la jornada académica.

Otra situación que nos permitió observar eso que se genera en los niños a partir de ese primer momento del encuentro educativo se hace visible en el relato de uno de los niños. Aquí evidenciamos claramente desde el gesto de la maestra cómo recibe al niño de forma muy amena. Como respuesta al gesto de la maestra, observamos que dentro del discurso del niño hay unos efectos que se generan a partir de la forma en que la maestra se acerca a él; para eso veamos el siguiente fragmento de la entrevista número 1, (2021):

Entrevistador: Entonces, Cristian, cuéntenos un poco: ¿cómo te recibe tu profe al llegar al aula de clase?

Cristian: ¿Cómo me recibe? Me recibe con amor, este, me dice: *Cristian siéntate aquí*. Luego de eso yo le pregunto: ¿cuál cuaderno vamos a sacar? Y ella me responde cuál.

Entrevistador: Ok: ¿y cómo te sientes tú cuando tu profe hace todo esto?, ¿cómo te sientes tú cuando ella hace eso?

Cristian: ¿Cuándo hace eso? Me siento bien, me siento... me siento bien y... y también este...

El efecto que se genera en el niño es una sensación gratificante, como lo dice él: *me siento bien*. Ese sentirse bien lo interpretamos como un estado de conformidad en el lugar en el que está y eso claramente aporta a que el niño se sienta dispuesto para iniciar con el encuentro; además de esa sensación de estar bien, vimos que hay una respuesta inmediata al gesto de la maestra cuando le pide a este que se siente. El niño de inmediato lanza una pregunta a la maestra y le dice: *¿cuál cuaderno vamos a sacar?* Es desde esta pregunta del niño que se identifica un efecto, el cual nos dice que el niño está dispuesto a iniciar con el encuentro, que su presencia está ahí para recibir eso que la maestra ofrece para él, que es importante y por ende también tiene la posibilidad de preguntar y saber cómo se va a iniciar. Al mismo tiempo vimos que sus palabras tienen peso, dado que obtiene una respuesta de parte de su maestra. El gesto de la maestra en definitiva tiene un efecto que ayuda a lo que el encuentro necesita, con esto nos referimos a una buena disposición del niño quien nos lo muestra así desde su estado de ánimo y su confianza en atreverse a preguntar, en indagar también sobre cómo se llevará el encuentro, dado que el ya entiende que es uno de los participantes.

Finalmente, la construcción de esta primera categoría nos despeja el camino para ir tras esos primeros efectos que movilizan nuestro proyecto de investigación. De esta manera, nuestro análisis nos permitió develar un primer gesto que emerge de la maestra, *la bienvenida* que le da a los niños es ese primer acto que da inicio al encuentro educativo. Este gesto, el cual es un ritual de cada jornada se convierte en una preparación para los niños frente a las actividades académicas; si bien no sabemos si es la intención de la maestra, los niños si dan muestras de que son acogidos, su actitud y las preguntas que hacen nos dejan ver que su disposición se encuentra presta para las actividades que están por iniciar. De este modo, este acercamiento de la maestra hacia los niños es importante; puesto que atrae su atención en ese primer momento. Aunque esto no determina cómo será la disposición de los niños en el resto del encuentro educativo, si permite que inicie de forma amena.

6.2 Disposición de los saberes, el gesto de ofrecer a los niños unas posibilidades formativas

Después de ese primer momento del encuentro educativo de la maestra con los niños en el cual se realiza el ritual de bienvenida que le da inicio a la jornada académica, observamos que se presentan otras situaciones; nos referimos entonces a esos momentos de la jornada en donde la maestra intenta enseñar a partir de distintas formas que le son útiles para mediar entre los saberes y los niños. De este modo, hacemos énfasis específicamente en los efectos que se generan en los niños desde las formas particulares en que la maestra enseña.

Para iniciar, traemos una situación que nos ayudó a visualizar uno de esos efectos que contribuye a dar respuesta a nuestra pregunta de investigación. Todo comenzó en el momento que se desarrollaba una actividad de escritura. Vimos a un niño que tenía una duda respecto a la forma en que se escribe una letra en particular; por lo tanto, se acercó hasta donde estaba su maestra y le preguntó: *“profe, ¿cómo se hace la letra “b”?”* (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 26 de octubre, 2021). La forma en que la maestra responde al niño es bastante curiosa, pero al fin de cuentas resulta efectiva en su intención por transmitirle el saber al niño: *“la “b” larga mira para la derecha*. De inmediato el niño comprendió la explicación, ya que cuando la maestra terminó de hablar él agregó: *“y la letra “d” mira para la izquierda”* (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 26 de octubre, 2021). El gesto de la maestra de transmitir el saber lo hace de una manera inusual, puesto que usa su cuerpo y el espacio para mostrar cómo se escribe una letra específica. De este modo, el efecto que dicha explicación genera en el niño, es un efecto de recordación sobre un conocimiento interiorizado que se construyó tiempo atrás, dado que en el comentario del niño posterior a la respuesta de la maestra nos da a entender que este tiene ese saber, cuando le dice que la letra “d” mira en dirección contraria a la letra “b”. De esta manera, pudimos ver que el efecto presentado en el niño lo hace ratificar un conocimiento que él tiene, hace que se despierten esos saberes que están dentro de él, pero que en el momento dudaba sobre ellos, lo que al final le ayuda a resolver la duda que tenía al principio sobre cómo escribir la letra.

Igualmente, pudimos evidenciar otra escena en donde la maestra dispone los saberes para los niños, este gesto nuevamente trae consigo unos efectos, los cuales aparecen en el discurso de una niña en la entrevista número 4, (2021):

Entrevistador: Sol Ángel, y cuando la profesora está explicando...*mira Sol esto es así, esto lo puedes hacer de esta manera, ¿cómo te sientes tú cuando ella llega a explicarte a tu puesto algo?*

Sol: Me siento muy bien.

Entrevistador: ¿Por qué te sientes bien?

Sol: Porque ella me enseña a hacer las tareas. Y yo hice una tarea mal.

En las palabras de la niña, pudimos analizar que en un primer momento la maestra dispone unos saberes para los niños, les enseña a hacer una actividad, y pasado el tiempo asignado para realizar esta la maestra se acerca al puesto de la niña, quien hasta el momento no había logrado hacer de manera correcta su tarea. Por lo tanto, la maestra le vuelve a explicar la actividad; es decir, vuelve a disponer los saberes de una forma más accesible para la niña. Vimos entonces, que la maestra muestra un interés porque la niña pueda aprender, porque la niña se pueda apropiarse de los saberes que ella acaba de ofrecer; dicho gesto de la maestra se ve reflejado en el discurso de la niña cuando nos dice: *porque ella me enseña a hacer las tareas*. De este modo, vimos que con ese gesto que tiene la maestra, le está transmitiendo a la niña un saber hacer, el cual la afecta y se ve reflejado en su estado de ánimo y en una sensación de agrado que le permite estar en una mejor disposición para recibir los saberes. De esta manera, evidenciamos que el gesto de la maestra permite que la niña se sienta acogida e intente luego corregir sus errores y hacer las tareas cada vez mejor.

Del mismo modo, desde nuestras observaciones hayamos otra situación en que la maestra dispone unos saberes para los niños, en esta ocasión decide realizar un dictado de palabras como herramienta para trabajar la escritura, pero al identificar problemas de ortografía en el trabajo de los niños la maestra actúa de la siguiente manera:

Matera es con “m” de mamá, carta es con “c” de casa, bicicleta es con la “b” de burro.

Desde el instante que la maestra empezó a ejemplificar, los niños comenzaron a tener menos dificultades, ya que incluso terminaban de copiar más rápido y al momento que la maestra se acercaba y les revisaba las palabras estas estaban escritas correctamente. (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 11 de noviembre, 2021)

En esta situación vimos que la maestra en un primer momento propone una actividad mediante la cual dispone unos saberes para los niños; sin embargo, al pasar un tiempo identifica algunas dificultades en ellos para realizar la tarea, es así que desde su accionar la maestra muestra

interés por lograr que los niños comprendan y termina acudiendo a otras formas de disponer los saberes, lo cual se ve reflejado cuando utiliza palabras con las que los niños están familiarizados para abrirle un abanico de posibilidades y de esta manera puedan escribir nuevas palabras. Es así que la maestra no se queda con esas palabras que los niños ya saben: mamá, casa, burro, simplemente ve una oportunidad en ese conocimiento que los niños ya tienen y lo utiliza como base para disponer nuevos saberes.

De acuerdo con lo anterior, la forma en que la maestra dispone los saberes a los niños comienza a dar sus frutos inmediatamente, los niños se apropian más de ese discurso de la maestra, lo entienden de manera más rápida, ya que las dificultades que presentan comienzan a disminuir gradualmente al momento que la maestra utiliza esta estrategia. Vimos entonces que la comprensión de los niños se potencia, lo cual les ayuda a reducir los errores en sus tareas, al tiempo que les permite adquirir un nuevo vocabulario para avanzar en su proceso de escritura.

En las situaciones anteriormente descritas, nos dimos cuenta que la maestra tiene formas particulares de disponer los saberes para los niños, pero que a fin de cuentas su trabajo con ellos es significativo. Con el gesto anterior la maestra nos muestra que en su labor docente prima la necesidad de educar, y en la medida que pudimos observar su espacio y la forma en que esta se dirige a los niños logramos evidenciar que sí genera un efecto, al menos en el momento en que hace el acompañamiento. Su gesto de disponer los saberes, da como resultado en muchas oportunidades una comprensión de los niños sobre las actividades que realizan en clases. Otra muestra de este efecto en los niños es cuando:

Unos minutos antes de dar por terminada la actividad un niño se acercó y le preguntó: *profe con qué letra se escribe “vereda”*. Entonces la maestra señaló el plegable con el abecedario que se encuentra justo al lado del tablero y le dijo: *con la “v” de vaca, con la “ve”*. Enseguida el niño se acerca y toca la letra que aparece en el plegable y dice: *ah, con esta*, y de una vez se devuelve hasta su puesto y escribe la palabra; se la muestra nuevamente a su maestra y le sale correctamente. (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 11 de noviembre, 2021)

De acuerdo con lo que aquí sucede, identificamos que en el niño también hay una reacción inmediata luego de que la maestra le muestra cómo escribir de manera correcta una palabra, en este

caso la maestra usa una tabla con el abecedario. En esta tabla todas las consonantes están acompañadas de las vocales, lo cual hace que para el niño sea más fácil comprender lo que esta quiere transmitirle. En esta oportunidad lo visual ayuda a la maestra a disponer para el niño un saber, quien de manera inmediata lo identifica ya que señala con su mano ese saber que él busca en su maestra. De esta forma vimos que el niño logra comprender eso que su maestra le transmite, dado que le da una utilidad clara, ya que al momento de mostrar a su maestra lo que hizo, ella le da una aprobación a su trabajo. Si bien, el efecto que observamos en el niño ocurre de manera inmediata, vimos que aquí hay algo más que pasa en ese momento. El niño confía en las palabras de su maestra y en lo que esta le dispone, pero este efecto que se presenta en él no es construido solo en ese momento, este viene cargado de unas experiencias a partir del proceso que han tenido ambos, lo que al parecer provocó que en el niño se genere esa confianza.

También, identificamos otra situación en que la maestra intentó usar una estrategia llamativa al momento de volver disponible los saberes para los niños. Así pues, para esta temática en específica, la maestra utilizó el juego como estrategia para poder enseñar a los niños; esto lo evidenciamos en la siguiente situación que registramos a partir de nuestra observación:

Otro niño sale al frente del grupo, toma el papelito que le asignó su maestra, lo lee y comienza a interpretar el animal. Luego de unos segundos uno de los niños dijo: *es un oso*. Entonces la maestra respondió: *muy bien, Santiago ¿cómo supiste que era un oso?* A lo que el niño contestó: *por que vi que levantó sus manos como garras, así como en las caricaturas que yo veo*. (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 21 de octubre, 2021)

Vimos entonces que esa forma en que la maestra dispone la práctica de la lectura para los niños termina dando resultados. Por un lado, el juego permite que uno de los niños pueda transmitir un mensaje al resto del grupo. Por otra parte, posibilita que un niño haga una lectura de los gestos y expresiones corporales de su compañero para relacionarlos con conocimientos previos que tiene a cerca de la temática que están trabajando, así como él lo manifiesta: *por que vi que levantó sus manos como garras, así como en las caricaturas que yo veo*. En este sentido, la forma en que la maestra propone la lectura logra que los niños puedan leer no solo palabras, sino también movimientos y expresiones de sus compañeros.

A modo de conclusión, podemos decir que lo analizado en esta categoría nos permitió visualizar las distintas formas en las que emerge de la maestra el gesto de disponer unos saberes para los niños; todo esto, cuando emplea juegos, cuando le enseña las letras a los niños utilizando su propio cuerpo y el espacio, cuando asocia palabras con las que los niños están familiarizados para que así puedan aprender otras nuevas, cuando se acerca nuevamente a los puestos de los niños y les explica de otra manera para que puedan comprender y realizar las actividades. Al mismo tiempo, la presencia de este gesto de reconocimiento nos permitió encontrar los diferentes efectos que se generan en los niños; entre ellos: una mejora en el estado de ánimo, una sensación gratificante y de sentirse acogidos, se potencia su comprensión frente al discurso de su maestra y posteriormente los errores en sus tareas comienzan a reducir gradualmente, logran establecer relaciones con otros conocimientos previos los cuales posibilitan una comprensión más amplia frente a las actividades, confían en las palabras de su maestra quien en ese momento es la figura representante de los saberes. De este modo, vimos que el gesto de volver disponible unos saberes genera distintos efectos en los niños, los cuales a su vez producen una mejora en su disposición para el encuentro educativo, ya que comprenden y se apropian de manera más rápida de los saberes que la maestra ofrece mediante las actividades desarrolladas.

6.3 Valoración, un gesto deseado por los niños

Teniendo en cuenta que el encuentro educativo entre la maestra y los niños está mediado en gran parte por la disposición de los saberes, nos preguntamos ¿qué viene después de que la maestra vuelve disponible unos saberes para los niños? Sabemos que luego de que la maestra explica una temática y asigna una actividad sucede algo, el encuentro educativo no es el mismo, los niños ya deben cumplir con una responsabilidad académica, mientras la maestra tiene la tarea de orientarlos y de revisar cómo lo hacen. Si bien el interés por conocer y que los otros conozcan provoca que se dé el encuentro educativo, nos interesa profundizar en todo eso que pasaba en el aula de clases cuando los niños cumplían con sus tareas, cuando participaban en clases ya fuera por selección de su maestra o de forma espontánea, cuando los niños salían al tablero, cuando levantaban la mano para dar su aporte frente a las actividades realizadas, cuando se levantaban de sus puestos para mostrar sus trabajos a la maestra.

También, nos interesa profundizar en algunas situaciones que nos ayudan a desentrañar lo que sucede con los niños cuando la maestra los evalúa; es decir, queremos ver cómo los afecta eso. De acuerdo con esto, y con la intención de profundizar en las ideas ya mencionadas traemos el relato de una niña participante de la entrevista número 9, (2021) quien nos menciona que cuando hace una tarea de manera correcta su maestra le dibuja un *chulito* en su cuaderno como recompensa por cumplir con las actividades propuestas en clase. De este modo, veamos la respuesta de la niña al ser interrogada por el significado de ese *chulito* que le dibuja su maestra:

Dulce María: significa un cinco.

Entrevistador: ¿Cómo te sientes tú cuando la profe te califica así?

Dulce María: Feliz, pero no hago desorden. El que hace desorden es Miguel Ospina.

De este modo, vimos que dicho *chulito*; es decir, la valoración que hace la maestra sobre las tareas cobra gran valor para la niña, representa un aliciente para seguir cumpliendo con las tareas asignadas, ya que la niña manifiesta experimentar una sensación gratificante, de alegría al recibir ese reconocimiento de parte de su maestra. Además, a partir de esta situación se evidencia que la niña asume una posición de receptividad que le permite estar disponible para las siguientes actividades que puede plantear la maestra, ya que al mantener el orden y la calma en el aula de clases está mostrando cierto interés por lo que la maestra tiene para ofrecerle.

Del mismo modo, el gesto de valoración que tiene la maestra para con los niños se ve reflejado en las interacciones que tuvieron lugar en uno de los encuentros educativos, el cual pudimos apreciar mediante la observación. Durante este episodio que inicia con la maestra hablando acerca de los medios de comunicación y ejemplificando algunos de ellos: el teléfono, la carta, el periódico, entre otros; observamos que una niña se acercó muy tímidamente y en voz baja le manifestó a su maestra que ella le había escrito una carta a su hermano que vive en Medellín. Mientras observábamos esta situación pudimos notar un antes y un después en la actitud de la niña, el cual se marca a partir de lo que le dice su maestra por el aporte que ella hace en clases. Esta situación se ve reflejada en el siguiente fragmento de uno de los diarios de campo:

Así pues, la maestra le dice al resto de los niños: *vean, Sol Ángel le escribió una carta a su hermano*. La maestra aplaude un poco y le dice a la niña: *muy bien*. Luego de esto, la niña

se devuelve alegre hasta su silla, se sienta y sigue escuchando la clase atentamente. Esto lo notamos desde sus ojos, puesto que su tapabocas no nos deja ver su sonrisa, pero si pudimos ver que sus ojos se alargaban y se entrecerraban un poco como cuando alguien sonrío. (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 26 de octubre, 2021)

En esta situación, vimos que la niña pasa de un estado de timidez que demuestra al momento de acercarse a su profe a una sensación entusiasta, de alegría por la manera en cómo la maestra valora su aporte ante el resto del grupo. En este sentido, lo que dice y hace la maestra al momento de valorar los aportes de la niña incide significativamente en la disposición que esta tiene en el encuentro educativo, ya que pasa a estar más atenta en la clase al escuchar de su maestra un: *muy bien*. En definitiva, la niña responde a la valoración que hace la maestra, algo le sucede que la hace sentir mejor y disponerse a recibir los saberes que su maestra ofrece en ese momento.

De acuerdo con lo analizado en la situación anterior podemos decir que esta forma en que la maestra valora el trabajo de los niños genera en ellos unos efectos que casi siempre se reflejan en una gratificación y emoción por un buen trabajo realizado. Vemos entonces, que la manera en la que cada niño se expresa es singular, para algunos solo una sonrisa es lo que provoca el gesto de su maestra; en cambio otros son más expresivos a la hora de sentir las palabras de valoración, así como lo podemos observar en esta situación:

La profe hace esto mismo con otro de los niños, también le llama por su nombre y le pide que por favor escriba un medio de comunicación. Así pues, el niño también responde de manera eficiente y escribe la palabra *Tablet* en el tablero, por lo cual su maestra lo felicita diciéndole: *lo hiciste muy bien*. A este niño se le notó un poco más la alegría, puesto que en ese momento sonrió y acompañó esto con un gesto de victoria levantando su mano con el puño cerrado. (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 26 de octubre, 2021)

Ratificamos entonces a partir de esta situación tan particular que la valoración de la maestra mediante una felicitación de manera oral transmite en los niños una sensación que altera sus emociones. Aquí el niño nos muestra cómo esas palabras de su maestra lo exaltan, cómo dentro de él se genera una sensación de alegría casi como si las palabras que escuchó fueran una corriente eléctrica que lo hace saltar y empuñar su mano en ese gesto de victoria, mostrándonos que se siente

dichoso de haber cumplido de manera correcta con su deber y, es precisamente, desde esa valoración de la maestra sobre el trabajo del niño que surge en él esa dicha y ese gozo que nos muestra en su expresión final. Si bien, el gesto de valoración casi siempre afecta el estado de ánimo de los niños, cada uno lo expresa de una forma muy diferente. De este modo, veamos como lo manifiesta la niña en la siguiente situación:

La maestra le dice: *Sol Ángel, sal al tablero*. La niña va hasta el tablero y escribe la palabra *carta*. Entonces la maestra la felicita: *muy bien, Sol*. La niña regresa a su puesto dando pequeños saltos, tarareando y con una sonrisa en su rostro por haber hecho un muy buen ejercicio. (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 26 de octubre, 2021)

Cómo vimos la maestra nuevamente valora lo que la niña hace. Ahora bien, desde el actuar de la niña identificamos que sobre ella también hay un efecto generado a partir del gesto de su maestra; observamos que tiene una actitud alegre, así como nos lo muestran su sonrisa y sus pequeños saltos; se le ve que disfruta de la situación igual que el niño anterior. Si bien ambos tienen una forma particular de reaccionar ante los gestos de su maestra; es decir, sus expresiones corporales son distintas, cabe aclarar que esa valoración les transmite a los niños alegría y satisfacción por el deber cumplido; se refleja que ambos disfrutaban, por lo menos desde lo que nos muestran en su exterior.

Del mismo modo, pudimos observar en la entrevista número 1, (2021) cómo el gesto de la maestra de valorar mediante la palabra genera en otro niño una sensación de gratificación. Puesto que desde lo que nos cuenta el niño pudimos ver cómo la maestra lo hace sentir bien cuando lo felicita por hacer de manera correcta alguna tarea. De esta manera, vemos desencadenada una sensación de alegría en el niño quien así lo dice en su relato:

Cristian: ¿Qué más? A veces me dice: *muy bien Cristian, te felicito*.

Entrevistador: ¿Y cómo te sientes tú cuando la profe te dice: *felicitaciones Cristian*?

Cristian: Este, me siento feliz, alegre.

Así pues, vemos que lo que acontece con el niño va dirigido a una cuestión que tiene que ver directamente con su estado de ánimo, algo que recibe de muy buena manera, ya que al niño se

le ve agradecido por lo que la maestra le dice. El niño corresponde a la felicitación de su maestra y además el gesto de la maestra también trae consigo una disponibilidad del niño para con el encuentro, así como lo manifiesta en la entrevista:

Entrevistador: Cristian: ¿qué haces tú cuando tu profe te felicita?

Cristian: ¿Cuándo me felicita? Este, yo le digo gracias profe. Y me voy y me siento en mi puesto.

Entrevistador: ¿Y te vas cómo, te vas...?

Cristian: Feliz.

En este momento pudimos ver cómo a partir de esa felicitación de la maestra hacia el niño, se genera en este último una disponibilidad para continuar con la clase, ya que luego de esto va y se sienta en su puesto, algo que le permite estar atento a lo que puede acontecer más tarde en el encuentro; no nos dice directamente que él participa de manera activa en clases, pero su presencia se vuelve disponible para estar atento a lo que demande la maestra, dado que esto es necesario para que se lleve de mejor manera el encuentro educativo.

Del mismo modo, encontramos otra situación en la que se hace presente esa valoración de la maestra, la cual también afecta el estado de ánimo de los niños. En esta ocasión, el grupo se encontraba realizando una actividad en la que uno de los niños debía representar un animal mediante gestos y expresiones corporales y los demás tenían que tratar de adivinar su nombre. Fue así que en un momento de la actividad una niña acertó adivinando de manera correcta el nombre del animal y se evidencia que la maestra procede de la siguiente manera:

La felicitó en voz alta y delante de todos: *bravo... Mariana sí está pilosa, un aplauso para Mariana*. En ese momento se pudo notar una sonrisa en el rostro de la niña, y seguidamente cada vez que la maestra hacía una pregunta ella era de las primeras en levantar la mano para participar. (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 21 de octubre, 2021)

En este relato, evidenciamos que el gesto de valoración aparece tras una participación de la niña, como una recompensa que recibe de la maestra por su aporte a la clase. Vimos entonces que ese aplauso que la maestra pide al resto del grupo representa un reconocimiento, le dice a la niña que lo está haciendo muy bien, que es bienvenida su participación en la clase, al tiempo que resultó

siendo un aliciente para que la niña continuara aportando al encuentro educativo. De esta manera, esa valoración de la maestra cuando utiliza expresiones como: *bravo... Mariana sí está pilosa*, provocan una sensación gratificante en la niña, una motivación extra, una satisfacción que finalmente incide en una mejor disposición de la niña, que continúa atenta y aumenta su participación en la clase. En definitiva, la valoración que los niños reciben de su maestra es determinante para algunos fines del encuentro educativo, logra que los niños estén activos y puedan participar.

Teniendo en cuenta todo lo analizado hasta este punto, encontramos dos maneras un tanto diferentes en las que la maestra valora a los niños, pero que al fin y al cabo los termina afectando; ambas producen una reacción alegre y entusiasta, una sensación de sentirse bien que les posibilita a los niños continuar de manera activa en el encuentro. Por un lado, está la valoración que la maestra hace sobre las tareas que les asigna a los niños, dicha valoración la hace a través de un reconocimiento evaluativo; esto se ve reflejado en el discurso de una niña cuando nos menciona que su maestra le pone un chulito como recompensa por hacer bien su tarea. Por otro lado, aparece la valoración que realiza la maestra sobre los aportes que los niños hacen en clases; usualmente esta valoración la hace de manera oral cuando los felicita y les reconoce ante el resto del grupo que su aporte tiene un lugar dentro del encuentro educativo, cuando pide a los demás un aplauso que ella misma acompaña para el niño que en ese momento ha participado con su aporte. Vemos entonces que ese gesto de valoración que tiene la maestra hacia los niños repercute en su estado de ánimo, les genera una sensación de alegría y de sentirse bien, lo cual desencadena que cumplan con las actividades que la maestra propone, pasando a tener una mejor disposición para el encuentro educativo.

Sin embargo, vimos que aparecen una serie de contrastes en referencia a los efectos en los niños cuando no se hace presente ese gesto de valoración por parte de la maestra. Es así, como la ausencia de este gesto tan deseado en muchas ocasiones por los niños puede desencadenar una predisposición para participar en el encuentro y realizar las actividades planteadas por su maestra. Para analizar este contraste que marcamos sobre el gesto de valorar, observemos el siguiente fragmento de la entrevista número 3, (2021):

Entrevistador: ¿Y cuando tú haces las tareas, pero ella no te felicita?

Ivana: me siento triste.

Entrevistador: ¿Qué pasa cuando estás triste?

Ivana: la profe me dice: *por qué estás triste, ya te he escuchado esto y esto.*

Entrevistador: ¿Cuándo la profe nota que estás triste se acerca a tu puesto?

Ivana: si, cuando estoy así (*en este momento la niña ejemplifica como recuesta su cabeza sobre su mano, la cual pone sobre su pupitre, como quien intenta llorar*). A veces cuando estoy así yo no digo nada y ella me pregunta.

En este caso, observamos un malestar en la niña quien decide aislarse de la clase, aunque su presencia física aun siga estando en el encuentro; todo esto al no recibir una valoración de su maestra ya sea con una nota o con unas palabras de felicitación. Por tal motivo, notamos que no solo la presencia del gesto de valoración genera efectos en los niños, sino que también su ausencia incide en la disposición que los niños tendrán en el encuentro educativo, que en este caso es un sentimiento de tristeza, de bajar la cabeza en su pupitre y de no querer continuar con las actividades planteadas por la maestra.

Teniendo en cuenta lo anterior, pudimos establecer una relación causa efecto; que en este caso es cómo la ausencia del gesto de valoración genera una indisposición en la niña para el encuentro educativo; lo cual a su vez hace que emerjan otros gestos de reconocimiento por parte de la maestra. Todo esto lo pudimos notar desde el momento en que la maestra se interesa por la niña, cuando le muestra que le importa su estado de ánimo, cuando se acerca a su puesto y le pregunta: *¿por qué estás triste?* Vimos entonces que la maestra escucha a la niña para saber lo que le está pasando en ese momento. La acompaña y la orienta para que pueda retomar sus actividades y pueda así tener una mejor actitud en la clase. En este sentido, todos estos gestos de reconocimiento: el escuchar, el acompañar y el orientar, son desencadenados por la ausencia del gesto de valoración que en ese momento la niña deseaba de su maestra.

A partir de la situación anterior, comenzamos a analizar que la ausencia del gesto de valoración afecta significativamente el encuentro de la maestra con los niños; por lo tanto queremos ahondar en otros efectos generados en los niños cuando no se hace presente ese gesto de valoración por parte de la maestra, para lo cual traemos a colación la voz de uno de los niños quien al ser interrogado por lo que pasa con él cuando su maestra no lo felicita al cumplir con sus tareas, nos

cuenta lo siguiente: “*este... cuando no me dice te felicito, es porque a veces solo me sale una tarea buena*” (Entrevista número 1, 2021). En este caso, vimos que el niño logra una comprensión frente al por qué no recibe una valoración por parte de su maestra, él entiende que no todas sus tareas le salieron buenas y por lo tanto no muestra un malestar frente a la no valoración de su maestra. Todo lo ya descrito se ve reflejado cuando el niño nos cuenta lo que pasa por su cabeza en esos momentos en los que le muestra la tarea a su maestra, pero no recibe una buena nota o una frase de felicitación por parte de ella:

Cristian: Mmm... Normal.

Entrevistador: ¿Normal, y como es normal?

Cristian: ¿Normal? Este. Por ejemplo, si a uno le hablan con rabia yo no les respondo con rabia, sino que me pongo normal y hago lo que ella me dice.

De acuerdo con esto, podemos concluir que frente al estado de ánimo este niño no se siente disgustado, pero tampoco se siente emocionado cuando no recibe una valoración de parte de su maestra. Sin embargo, la ausencia de este gesto nos deja ver que en ese momento el niño escucha y sigue todas las indicaciones que su maestra le da. Al contrario del caso anterior, en el que el efecto en la niña era un sentimiento de tristeza que la incitaba a desistir de sus actividades académicas; vimos que este niño afronta la situación de una manera distinta, queda atento a lo que su maestra le dice.

También, encontramos una situación muy similar a la anterior en donde nuevamente es protagonista la ausencia del gesto de valoración. Esto aparece en el relato de uno de los niños en la entrevista número 8, (2021) cuando nos cuenta que, al cumplir con su tarea, pero no recibe una valoración de parte de su maestra experimenta un sentimiento de tristeza. Todo esto deja al descubierto que en algunas ocasiones la ausencia del gesto de valoración afecta el estado de ánimo y emocional de los niños; sin embargo, cuando a este niño se le pregunta por lo que pasa con él en ese momento nos refiere lo siguiente:

Entrevistador: ¿Y qué haces cuando estás triste?, ¿qué haces tú cuando te sientes triste?

Santiago: Nada... pero cuando estoy en el salón y estoy triste yo si hago las tareas

De acuerdo con esto, vimos que el niño es conmovido por la ausencia de ese gesto de valoración que él esperaba de su maestra, pero su actitud frente a las labores académicas no cambia, el niño continúa cumpliendo con sus responsabilidades; es decir, sigue estando disponible para

recibir los saberes que posteriormente su maestra puede ofrecer en el encuentro educativo. Así pues, el niño no deja de responder a las demandas del encuentro, pero durante la realización de las actividades su estado de ánimo continúa afectado por la ausencia del gesto de valoración.

En conclusión, el gesto de valoración que emerge de la maestra logra afectar a los niños, provoca en ellos una mejora en su estado de ánimo, lo cual a su vez desencadena una mayor participación, ya que continúan cumpliendo con las actividades asignadas por su maestra; es decir, los niños casi siempre responden con una mejor disposición para el encuentro educativo cuando reciben una valoración de su maestra, ya sea por medio de un reconocimiento evaluativo o unas palabras de felicitación. Sin embargo, lo analizado en esta categoría también nos permitió observar que los niños se han acostumbrado a recibir de su maestra este gesto de reconocimiento, es algo que algunas veces desean mucho antes de participar en clases o de mostrarle una tarea a su maestra; tanto así, que la ausencia del gesto de valoración también logra afectarlos generando en ellos todo lo contrario, un desánimo que en algunos casos viene acompañado de una indisposición para desarrollar todas las actividades planteadas en el encuentro educativo. En este sentido, el deseo de los niños tiene mucha relevancia, ya que los efectos generados en ellos tienen que ver con qué tanto desean o no ese gesto de reconocimiento de su maestra.

6.4 Regulación de la conducta, el gesto que apacigua los ánimos en el encuentro educativo

Continuando con este análisis de cada uno de los encuentros de la maestra con los niños, vimos que aparecen otros aspectos importantes que nos ayudan a dar respuesta a nuestra pregunta de investigación. En este momento comienzan a hacerse visibles otros gestos de la maestra, que en este caso emergen a partir de su intención por regular la conducta de los niños quienes en algunos momentos de la clase se paraban de sus puestos en repetidas ocasiones, hablaban en exceso con el compañero que se sienta a su lado, discutían y peleaban en medio de la explicación de una actividad, o gritaban y hablaban todo el tiempo en lugar de hacer las tareas; entre otras situaciones que obligaban a la maestra a tomar medidas para moderar el comportamiento de los niños para que así pudieran continuar con su participación en la clase. De esta manera, a partir de nuestras observaciones evidenciamos “en la maestra un comportamiento repetitivo en los llamados de atención a los niños, siempre lo hace de manera oral y en un tono más fuerte al que normalmente usa para dar explicaciones” (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 21 de octubre, 2021).

Además, queremos anotar que cada vez que un niño mostraba problemas de comportamiento que afectaban el curso normal de las actividades planteadas en clases, todos se veían afectados, tanto la maestra como el resto de los niños, ya que realmente es muy difícil dar o recibir una explicación cuando se está siendo interrumpido constantemente. Por tal motivo, la maestra siempre reaccionaba, siempre tenía algo para decir, algo por hacer para regular la conducta de los niños. Para profundizar más sobre estas ideas traemos la siguiente situación:

Al momento de iniciar las actividades, pudimos observar que en el instante en el que la maestra presentó el primer tema del día y dio las indicaciones para realizar un juego, una niña se encontraba un tanto distraída hablando con otro compañero, por lo que la maestra le grita en un tono muy fuerte: *Dulce, escucha*, y seguidamente la niña levanta su mirada, hace silencio y centra su atención en la explicación de la maestra. (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 21 de octubre, 2021)

En este caso, la maestra hace un llamado de atención a una niña con la intención de que su conducta sea acorde a las necesidades de ese momento. Ahora bien, cabe decir que tal vez la forma es un poco agresiva, pero a fin de cuentas resulta efectiva en las intenciones de la maestra en recuperar la atención de la niña. De esta manera, vimos que la maestra logra que la niña esté en silencio y esté atenta a las indicaciones que tiene para ella, se puede decir que hay una recepción de parte de la niña hacía el pedido que le hacen y su actuar nos muestra una obediencia ante la voz de la maestra como esa figura de autoridad dentro del aula clases.

De acuerdo con lo anterior, pudimos evidenciar que la maestra toma algunas medidas ante algunos actos de los niños que interrumpen las dinámicas que ella plantea para el encuentro educativo, tanto así que su intención por regular esa conducta de los niños es una cuestión que se repite muchas veces durante una misma clase, y que casi siempre aparece de forma exaltada y un tanto agresiva. De este modo, traemos otra situación que nos ayudó a comprender ese gesto de la maestra; en esta ocasión todo sucede alrededor de un par de niños quienes “tenían un comportamiento agresivo ya que se daban algunos golpes, a lo cual la maestra reacciona gritando fuertemente: *¿qué pasa allá atrás?* De manera inmediata los niños se separan, cada uno vuelve hasta su puesto y hace silencio” (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 21 de octubre, 2021). Es claro que en los intentos de la maestra por regular la conducta de los niños,

no mide los alcances de la forma en que lo hace. Si bien logra que los niños dejen de hacer lo que la interrumpe, sus prácticas reflejan agresividad lo cual puede afectar a los niños internamente.

Ahora bien, respecto a lo que sucede en los niños, es evidente que ambos responden a esos gritos de su maestra con una actitud pasiva, así como nos lo refleja el silencio en que quedan al escuchar a su maestra. Vimos entonces que la maestra logra que los niños apacigüen sus ánimos, quedando casi clavados en sus asientos cuando la escuchan. Si bien la forma en que la maestra logra regular el comportamiento de los niños es efectiva, es pertinente decir que si es solo mediante gritos es posible que esto afecte anímicamente la disposición de los niños para el encuentro educativo.

Del mismo modo, con la intención de conocer qué sucede con los niños a partir de las distintas formas en que la maestra regula su conducta, traemos a colación el discurso de una niña participante de la entrevista número 3, (2021):

Entrevistador: ¿Qué piensas cuando tu profe te llama la atención? Cuando te dice: *haz silencio Ivana*.

Ivana: *(la niña sonríe antes de responder, un poco avergonzada por la pregunta). Me siento... cuando estoy haciendo mucho desorden viene y me escribe el nombre en el tablero: te llevo una por desordenada. Y me pone un uno en el tablero. Yo sigo con el mismo desorden y me pone nota. Y después me dice: te voy a llevar para donde la coordinadora. Y de una me siento y ya.*

De acuerdo con este relato, logramos evidenciar que las acciones de la niña afectan el curso normal de la clase, por lo cual la maestra en su intento por hacer que la niña se apacigüe y retome las actividades tiene para con esta algunos gestos que a la vez inciden en las decisiones que la niña toma posteriormente. En primer lugar, pudimos ver que la maestra le hace un llamado al orden a la niña mediante una sanción, esto sucede cuando le pone una mala nota con la intención de que intente cambiar su mal comportamiento. Sin embargo, el efecto del gesto de la maestra no es el esperado, ya que la niña manifiesta indiferencia y desinterés por lo que la maestra acaba de hacer, y continúa con la misma conducta. Seguidamente, como la sanción no logra generar el efecto esperado, la maestra recurre a una advertencia con un tinte de amenaza como otro recurso para lograr su objetivo, este gesto de la maestra se ve reflejado cuando le dice a la niña que la llevará para donde la coordinadora. En este momento, vimos que la niña inmediatamente reacciona ante

la advertencia, ya que posiblemente conoce las consecuencias que implica ser llevada a la oficina de la coordinadora, es decir, esta vez el gesto de la maestra sí logra el efecto esperado, el cual es que la niña regule su conducta, se sienta en su respectivo lugar y se ponga a hacer su tarea.

Otra de las formas que pudimos notar mediante las cuales la maestra intenta regular la conducta de los niños es a partir de los pedidos de manera verbal, un ejemplo son los pedidos de silencio que la maestra hace para apaciguar las voces que interrumpen sus explicaciones e indicaciones. La forma en la que aparece este gesto de reconocimiento es una de las más comunes y la cual termina siendo muy efectiva, dado a como nos lo manifiesta la niña de la entrevista número 3, (2021) quien nos dice cuál es su comportamiento y el de sus compañeros luego del pedido de la maestra:

Entrevistador: ¿Y qué les dice la profe para que ustedes puedan hablar en clases?

Ivana: Cuando ella dice que no pueden hablar en clases nosotros nos quedamos callados, no alzamos la mano y esperamos que ella termine.

Entrevistador: ¿Para poder hablar, entonces qué deben hacer?

Ivana: Primero ella tiene que decir: *pueden hablar*. Y ya nosotros podemos hablar. No podemos estar juntos, ella nos dice: *no pueden estar juntos*. Para poder hablar siempre hay que esperar que la otra persona termine y alzar la mano.

Como pudimos observar en las respuestas de la niña ante los pedidos de la maestra, nos da a entender que la reacción de los niños es el resultado esperado por la maestra, dado que todos asumen el pedido y corresponden con el silencio. De esta manera, es notorio que ese intento por regular la conducta de los niños logra concretarse.

Del mismo modo, en nuestra intención por identificar esas formas en que la maestra intenta tener el control de su grupo, encontramos en este mismo fragmento un gesto de reconocimiento con el cual regula la forma en la que los niños tienen participación en el aula a partir de la palabra. El pedido de la maestra a los niños de levantar la mano para poder tomar la palabra es una forma en la que tiene el control y le da orden a lo que ahí sucede respecto a opiniones y comentarios. De esta manera, podrá regular que los niños no hablen a tiempo. Lo que la maestra hace es poner límites, algo que le dice al niño cuándo puede hablar para participar. Así pues, si la maestra tiene a dos niños que quieren hablar no va a tener el problema de escuchar sus voces al tiempo, sino que

esta elige quien opina primero. De este modo, ese control que tiene la maestra sobre la participación de los niños les abre la oportunidad de apropiarse de los saberes.

También, mediante nuestras observaciones de los encuentros de la maestra con los niños logramos identificar una situación en la que el comportamiento de los niños genera cierto enojo en la maestra quien termina acudiendo a diferentes maneras de regular la conducta. En esta ocasión, la maestra se acerca a una niña que “se encontraba aplaudiendo muy fuerte en lugar de estar haciendo la actividad. Por lo cual, la maestra se molesta y le llama la atención en un tono de voz muy alto: *Dulce, por favor deja de aplaudir.*” (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 26 de octubre, 2021). Como pudimos observar la niña tiene una actitud que interrumpe la clase, que puede afectar la concentración de sus demás compañeros para realizar la actividad, pero también se ve afectada ella misma, ya que con su distracción se niega la oportunidad de acceder a los saberes que en ese momento la maestra está disponiendo mediante la tarea asignada. Sin embargo, vimos que ese regaño de la maestra afecta a la niña, quien inmediatamente a las palabras de su maestra “suspendió sus aplausos y sin pronunciar palabra fijó su mirada hacia otro lugar del salón como tratando de evitar a su maestra, quien aún la seguía mirando con un poco de enfado ya que su ceño se notaba bastante fruncido” (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 26 de octubre, 2021). De acuerdo con esto, el gesto de la maestra cuando intenta regular la conducta, logra que la niña se quede en silencio y cese la interrupción, pero no logra que retome sus actividades. En este sentido, la forma en que la maestra regula el comportamiento de la niña, las palabras que utiliza y su forma de mirar cuando está enojada, no logran cambiar la disposición de la niña para el encuentro, quien en vez de dejar de aplaudir y retomar la actividad intenta eludir el encuentro con su maestra y se refleja en su incapacidad de sostener la mirada.

Siguiendo esta misma ruta en busca de esos efectos que se generan en los niños a partir de las distintas formas en que la maestra regula la conducta, encontramos que hay otros pedidos de parte de esta con la misma intención de tener un orden que ayude a que el encuentro se lleve de manera efectiva en donde se pueda contar con la disposición de cada uno de los participantes. En este caso, observamos un episodio que se enmarca en un llamado de atención. Aquí pudimos evidenciar el gesto de la maestra y el efecto que este tiene en la niña. Así pues, veamos como lo muestra el siguiente fragmento de la entrevista número 9, (2021):

Entrevistador: Bueno Dulce, ¿qué piensas cuando tu profe te llama la atención? Cuando te dice: *Dulce haga silencio, Dulce siéntese.*

Dulce María: Brava, porque no me gusta.

Entrevistador: ¿Y qué te dice la profe que a ti no te gusta?

Dulce María: Me dice: *Dulce cállese.* A mí no me gusta eso.

Entrevistador: ¿Y cómo te sientes tú cuando la profe te dice así?

Dulce María: Hago silencio. Y hago mi tarea sola.

Desde las palabras de la niña pudimos evidenciar que cuando la maestra se dirige hacia ella de esa forma tan áspera es por que intenta acabar con un comportamiento que posiblemente le esté interrumpiendo al momento de dar la clase. Ahora bien, observamos desde el relato de la niña que el efecto que este pedido tiene en ella es muy contundente, esta corresponde con el silencio e igualmente continúa con sus deberes académicos. Aunque la maestra obtiene el efecto que busca con su pedido, vimos que hay un efecto extra que tiene mucho que ver con la forma en que intenta regular la conducta de la niña. Esta última en su relato nos muestra una inconformidad, algo que le incomoda, que la afecta y que a fin de cuentas hace que vuelva a retomar sus deberes académicos, pero con un ánimo distinto, tanto así que nos dice: *hago silencio. Y hago mi tarea sola.*

También, queremos dar a conocer otra situación en que la maestra se ve en la obligación de intentar regular la conducta de los niños, llegando hasta el punto de enojarse con ellos y de recurrir al regaño para que su accionar sea correcto. Sin embargo, hemos identificado hasta el momento que en algunos casos esos gestos de la maestra, aunque logran mitigar el mal comportamiento de los niños, también les incomoda y les genera malestar. Para profundizar en estos efectos veamos a partir de la entrevista número 2, (2021) lo que sucede con un niño cuando su maestra le hace un llamado de atención por su mala conducta en un momento del encuentro educativo:

Matías: Se pone brava cuando uno sale botando agua. Ella le dice a uno que dejó la llave abierta, y que se está perdiendo el agua.

Profe: Y cuando la profe te regaña por eso, ¿cómo te sientes?

Matías: Si la profe me regaña me siento mal.

Profe: ¿Por qué te sientes mal?

Matías: Porque me regañan, y no me dan ganas de hacer tareas.

Esta situación refleja un malestar en la maestra el cual se traduce en una amonestación verbal con la que busca moderar la conducta del niño. Igualmente, pudimos ver que ese regaño de la maestra genera una indisposición en el niño, un sentimiento de tristeza que afecta su estado de ánimo y genera un desinterés para continuar cumpliendo con sus responsabilidades académicas. En este sentido, encontramos una relación causa efecto; en primer momento aparece el accionar del niño, esa mala conducta que está muestra al dejar la llave abierta y malgastar el agua. Esta situación, ocasiona un gesto por parte de la maestra cuando regaña al niño y le dice que debe cerrar la llave. Por último, queda al descubierto que ese gesto de la maestra genera en el niño una apatía por el estudio, lo cual se evidencia cuando el mismo niño nos dice: *no me dan ganas de hacer tareas*. Concluimos entonces, que ese desinterés en el niño es proveniente de su estado de ánimo causado por el regaño de la maestra, lo cual le genera una desmotivación ante las actividades académicas por lo menos en ese momento.

Además, queremos señalar algunas situaciones que nos permitieron visualizar otras formas en que la maestra intenta regular la conducta de los niños. Lo que llama nuestra atención es que ya no lo hace como lo hemos visto hasta el momento, es decir, con gritos, regaños, advertencias y pedidos; sino dirigiéndose a los niños en un tono sarcástico que también afecta sus modos de actuar. Veamos la siguiente situación identificada a partir de nuestras observaciones, la cual nos muestra lo que acontece entre la maestra y los niños mientras se realizaba una actividad de lectura:

Un niño se encontraba leyendo su frase al frente del grupo: *Francisco vende frutas*, y en ese momento pudimos observar que la maestra les llamó la atención a otros niños que se encontraban hablando entre ellos y no estaban prestando atención a su compañero, entonces la maestra les preguntó: *a ver, ¿qué dijo su compañero?*, de inmediato uno de estos niños dijo en voz baja y un poco tímido: *María tiene frutas*. Mientras tanto los otros niños al no saber qué responder por no haber escuchado, simplemente recogieron sus hombros y al mismo tiempo bajaron su cabeza avergonzados por la situación. (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 11 de noviembre, 2021)

De acuerdo con este relato, vimos a un grupo de niños quienes se encontraban desinteresados de lo que estaba sucediendo en la clase, por lo tanto la maestra reacciona

exponiéndolos frente al resto del grupo. Esta situación nos permite decir que la maestra ya había identificado que los niños no estaban prestando atención a la lectura de su compañero y por lo tanto tenía la sospecha de que ellos no tenían las herramientas para responder a su pregunta; en otras palabras, la maestra exhibe a los niños de esa forma con la intención de regular su conducta, de mostrarles que su comportamiento no es pertinente para la clase, que estaban en un momento en el que es importante escuchar al otro. Vimos entonces que esa pregunta de la maestra genera sorpresa y desconcierto en los niños, ya que la mayoría no sabe cuál es la respuesta, solo uno de ellos se atreve a decir algo, pero su contestación de manera errónea solo nos confirma algo que la maestra ya sospechaba, que ninguno de ellos estaba prestando atención. En este sentido, la forma en que la maestra regula el comportamiento le da resultados, ya que la pregunta que lanza a los niños en voz alta los hace ver mal frente a sus compañeros, tanto así que al verse expuestos se sienten apenados e inmediatamente se quedan en silencio.

Como vimos en la situación anterior, la maestra utiliza una nueva forma para regular la conducta de los niños. Observamos entonces que en esta ocasión la forma en que la maestra regula a los niños termina exhibiendo el comportamiento de estos ante sus compañeros, lo cual es efectivo para la maestra ya que le permite continuar con lo planteado para el desarrollo del encuentro educativo. De esta manera veamos esta nueva situación que nos permite identificar un efecto más en los niños:

La maestra le llamó la atención específicamente a una niña, a la cual en repetidas ocasiones ya le había pedido que se sentara. Esta vez lo hizo de la siguiente manera: *de nuevo parada, Ivana*. Ante este llamado personalizado la niña miró fijamente a su maestra con el ceño un poco fruncido, como desaprobando ese llamado. Esto lo hizo mientras caminaba hasta su silla y se sentó sin pronunciar una palabra, solo se quedó allí y espero hasta iniciar las actividades. (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 11 de noviembre, 2021)

Como ya lo dijimos la maestra nuevamente exhibe el comportamiento de los niños, en este caso a una niña, la cual reacciona de manera inmediata ante las palabras de su maestra. La reacción de la niña nos deja ver que el gesto de la maestra logra su intencionalidad, ya que anteriormente le había pedido que tomara asiento y esta no lo hizo; en esta oportunidad la maestra no lo hace

directamente sino que exhibe su conducta, le muestra que no está teniendo el comportamiento que se necesita en ese momento de la clase, por lo cual la niña al ser señalada y expuesta ante sus compañeros responde al pedido que anteriormente le había hecho la maestra, así pues va y toma su asiento. Al mismo tiempo nos muestra cómo las palabras de su maestra repercuten internamente en ella, quien en su cara nos deja ver el descontento que sintió en ese momento.

De acuerdo con lo analizado hasta este momento, el gesto de regular la conducta logra afectar a los niños temporalmente y casi siempre se ve reflejado en su estado de ánimo. La maestra mediante este gesto logra apaciguar la conducta de los niños, con algunos suele ser más enfática para lograrlo, tanto así que les hace advertencias y en otros casos usa los gritos. Aunque no decimos que la forma en que se hace presente este gesto sea buena o mala es claro que los niños hacen una lectura que los afecta, en muchas ocasiones haciéndolos dirigirse a sus puestos casi cómo un lugar de refugio ante las palabras de la maestra; otros simplemente dejan de hacer eso que interrumpe el encuentro, ya sea hablar, aplaudir o hacer ruido de cualquier otra forma.

Sabemos que la intención de la maestra con este gesto es que los niños tengan una conducta que sea acorde a lo que necesita en ese momento el encuentro educativo, y aunque esto sucede, vemos que aparte de eso logra que los niños puedan vincularse nuevamente a lo que está sucediendo en ese momento de la jornada; ya que a partir del comportamiento que tenían nos dan a entender que no estaban atentos a las actividades que dispone su maestra y que gracias a este gesto logran por lo menos tener una conducta que les permita estar atentos a lo que está sucediendo. De esta manera, para los niños se abre nuevamente la posibilidad que se estaban negando mediante su comportamiento, el cual cortaba momentáneamente esa relación con el saber.

6.5 Atender, el gesto de sostener la enseñanza

En nuestra intención por seguir descubriendo esos efectos que aparecen en los niños a partir de los gestos de reconocimiento que emergen de su maestra nos encontramos con algunas situaciones que se presentaban en el aula de clases cuando la maestra estaba realizando la disposición de los saberes; es decir, cuando la maestra estaba explicando una temática, o cuando los niños estaban realizando una actividad. Dichas situaciones nos permitieron comenzar a identificar que en momentos específicos del encuentro educativo los niños presentaban algunas dificultades en relación a lo académico. Muchas veces no habían logrado comprender cómo hacer

una actividad, algunas veces tenían dudas frente a una temática, y otras simplemente su disposición para el encuentro se veía afectada por algunos conflictos y diferencias que surgían entre ellos. Es a partir de esas dificultades que presentaban los niños que comenzamos a presenciar cómo emerge de la maestra un gesto de reconocimiento, cuando atendía de manera especial estas situaciones. Con el propósito de ampliar las ideas ya expuestas acudiremos a los relatos de los niños en las entrevistas y a la información generada mediante nuestras observaciones.

Para iniciar, tomamos una primera situación que encontramos en una de las observaciones que pudimos realizar. Aquí vimos cómo una niña llama a su maestra urgentemente, se le veía desanimada en ese momento, al parecer por no poder realizar su tarea, luego de esto “la maestra se dirige hasta el puesto de la niña, toma una silla que estaba cerca y se sienta a su lado para escucharla” (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 26 de octubre, 2021). De este modo, vimos cómo acude al llamado de la niña, la cual nos muestra en su semblante que está un poco afligida. La maestra entonces va hacia ella para ver cuál es su dificultad y durante todo el momento en el que la acompaña ocurre lo siguiente:

Durante este suceso se observa que con la llegada de la maestra la actitud de la niña cambia completamente, esta endereza su cuerpo, comienza a escuchar atentamente las indicaciones de la maestra, aprovecha para hacerle preguntas y continúa realizando la actividad, ya se le veía más dispuesta y con muchas más ganas que antes de seguir cumpliendo sus deberes. (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 26 de octubre, 2021)

De acuerdo con lo sucedido en ese momento entre la maestra y la niña, vimos que el acompañamiento y la orientación de la maestra tiene unos efectos en ella que hacen que tenga una mejor actitud durante ese momento en el encuentro educativo; así pues, las palabras de la maestra logran que la niña retome de nuevo su actividad; vimos cómo esta adopta una mejor postura que le permite entablar una conversación con su maestra, lo cual evidenciamos a partir de las preguntas que le realiza. De esta manera, la actitud de la niña posterior al acompañamiento de su maestra nos refleja que ese gesto provoca en ella un mejor semblante que le permite estar presta para el encuentro educativo.

Igualmente, encontramos otra situación en donde la maestra atiende algunas dificultades que presenta uno de los niños con relación a lo académico. Para ver el efecto que esto genera en él, traemos su relato de la entrevista número 1, (2021):

Cristian: Este... ella a veces se para en el puesto, este, a veces me dice. Por ejemplo, me dice que: *esta E no va en esa parte va en otra*, y así, se para y me explica.

Entrevistador: ¿Ella se para y te explica, cierto?

Cristian: Ajá.

Entrevistador: ¿Cómo te sientes cuando ella te está explicando y te está enseñando?

Cristian: Me siento normal y como ella me dice. Como ella me dice la tarea, así la hago yo.

Desde este relato, vimos cómo la maestra realiza un acompañamiento al niño, cuando se acerca a él para que pueda comprender la forma correcta en que se escribe la palabra y para que entienda eso que se le pudo escapar en una explicación anterior. El gesto de la maestra es apoyar al niño para que se apropie de algo que en el momento le cuesta, algo que no comprendió y que le está generando problemas para adquirir un saber. De esta manera, el efecto generado en el niño lo identificamos a partir de sus palabras: *como ella me dice la tarea, así la hago yo*. Vimos entonces que esas palabras de la maestra orientan al niño, le ayudan para poder continuar con la realización de las actividades propuestas.

De acuerdo con las dos situaciones anteriores, pudimos observar algunas acciones de parte de la maestra, cuando acompaña, escucha, apoya y orienta a los niños. Dichas acciones son las que comprendemos como el gesto de atender, ya que cuando los niños presentan algunas dificultades durante el encuentro educativo la maestra se acerca a ellos, los guía mediante sus palabras y los encamina hacia esa relación con los saberes. Al mismo tiempo, a partir del gesto de atender evidenciamos que la maestra logra sostener la enseñanza; puesto que, cuando enseña una temática a los niños y observa que ellos no alcanzan a comprender ni apropiarse de esos saberes que ella dispone, se acerca nuevamente a los niños buscando posibilitar los saberes, es decir, sostiene la enseñanza.

Con la intención de seguir descubriendo esos efectos que aparecen en los niños a partir del gesto de atender encontramos otra situación que nos permitió visualizar la manera en la que estos

se ven afectados. Esta vez todo sucede mientras se realizaba una actividad de lectura, en medio de la cual pudimos observar que uno de los niños tenía dificultad para leer una frase que le había sido asignada previamente y por lo tanto solicita la ayuda de su maestra quien actúa de la siguiente manera:

Decidió leer de manera conjunta intentando mostrarle al niño cómo se pronunciaban algunas letras: *la “P” con la “A” suena “PA” y dice PA-DRI-NO*. Finalmente, el niño pudo leer su frase gracias al acompañamiento de la maestra quien le dio algunas indicaciones sobre la pronunciación. Luego de esto el niño siguió mirando su frase para lograr leerla de mejor manera. (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 11 de noviembre, 2021)

Esta situación nos permitió identificar que el niño tiene ganas de saber, ya que no sabe cómo leer la frase. Al mismo tiempo nos permitió ver cómo la maestra se acerca al niño y le enseña; es decir, atiende mediante una orientación esas ganas de saber del niño. Todo ese acompañamiento y orientación de la maestra contribuye a que el niño pueda relacionarse con el saber, tanto así que a partir de las bases que ella le ofrece podemos ver en el niño esa intención de poner en práctica lo que su maestra le acaba de enseñar y por lo cual finalmente logra su objetivo, leer la frase.

De acuerdo con lo anterior, vimos que el gesto de atender emerge en el encuentro educativo cuando los mismos niños identifican que tienen algunas dificultades y por lo tanto casi siempre acuden a su maestra para que les ayude. No obstante, encontramos otras situaciones que nos permitieron evidenciar que en algunas ocasiones es la misma maestra la que identifica dificultades que presentan los niños y por lo cual se acerca a ellos para atenderlas. Veamos el siguiente suceso que tiene como protagonista a una niña que se encontraba sentada en su silla llorando mientras se realizaba una actividad en parejas:

Cuando la maestra se dio cuenta se acercó hasta el puesto de la niña, la miró e intentó levantar su cabeza para poder ver su rostro. Sin embargo, la niña no cedió y continuó en la misma posición. Entonces, la maestra se agachó para poder acercarse al oído de la niña y le comenzó a hablar en voz baja, casi susurrando. A los pocos minutos de la niña estar escuchando a la maestra decidió levantar su cabeza, secó sus lágrimas en su uniforme, miró a su maestra, e hizo un gesto con su cabeza como diciendo sí, en modo de respuesta a lo

que la maestra le susurro al oído. Posteriormente, la maestra se retira para seguir revisando las actividades a los otros niños, y la niña comienza a conversar con su compañera para continuar realizando la actividad de las oraciones. (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 11 de noviembre, 2021)

En esta situación, pudimos observar que la niña está indispuesta, no sabemos las razones, pero desde el llanto y la posición que toma en su silla se evidencia que está desconsolada, que ha sucedido algo que la ha afectado anímicamente. Seguidamente, vimos que esta situación posibilita que emerja ese gesto de reconocimiento por parte de la maestra, todo esto cuando se acerca a la niña para realizar un acompañamiento, cuando le habla y la orienta dando como resultado que la niña vuelve a retomar sus actividades académicas. Posteriormente a esos gestos de la maestra observamos un cambio en la actitud de la niña quien ahora luce más calmada y se muestra atenta a las palabras de su maestra. Todo esto nos permite decir que la presencia de la maestra es importante para esta niña, ya que, al sentir su apoyo, su disposición para el encuentro cambia pasando de un estado de aislamiento a un estado de receptividad.

También, identificamos algunas situaciones conflictivas en donde la maestra interviene, estas suelen ser repetitivas en las dinámicas de los encuentros educativos. Así pues, la presencia de la maestra casi siempre se hace visible en estas situaciones, atendiendo las dificultades que tienen los niños durante el desarrollo de las actividades. De esta manera, veamos una situación en la que se evidencia a una niña que estaba estudiando con una compañera, pero al cabo de un tiempo decide alejarse de ella para no trabajar más en grupo, al parecer hubo un conflicto entre ambas, ya que la niña que se alejó se le vio bastante malhumorada y miraba a su compañera con enojo, como reprochando algún comportamiento de ella:

La maestra en ese momento estaba revisando el trabajo de otro de los grupos, por lo tanto, no dijo nada, esperó unos minutos que la niña se calmara y se acercó a su puesto, se agachó un poco hasta quedar a su altura y le preguntó: *¿qué pasó?* Al parecer, la niña en voz baja le comentó lo sucedido y al cabo de unos minutos conversando entre ellas la maestra la convence de volver a trabajar con su compañera. Fue así, que la maestra se levantó y le dijo a la niña en voz alta: *ven, para que trabajen*. Entonces la niña tomó su silla nuevamente y la arrastró hacia donde estaba sentada antes, pero esta vez lucía más calmada y no se le

notaba enojo en su rostro. Al llegar a donde su compañera la maestra les dice a ambas: *van a trabajar sin pelear*. Las niñas al mismo tiempo le responden sí a la maestra con su cabeza y empiezan a conversar nuevamente para continuar con la actividad. (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 11 de noviembre, 2021)

La actitud de la maestra fue siempre tranquila, realiza una orientación y acompañamiento a la niña en su momento de rabia; así pues, el diálogo es el medio que la maestra utiliza para cambiar la actitud de la niña que había decidido alejarse de su compañera en ese momento. Fue así como el acercamiento de la maestra y sus palabras, logran calmar el mal humor de la niña, al mismo tiempo logran que su disposición y su postura sea acorde al encuentro educativo, ya que esta se integra nuevamente a las actividades grupales.

De acuerdo a todo lo ya mencionado, vimos que el gesto de atender ayuda a una mejora en el estado de ánimo y la disposición de los niños para las actividades que se desarrollan en el encuentro educativo. Ahora bien, encontramos algunas situaciones que nos permitieron evidenciar la ausencia de este gesto de la maestra, cuando no atiende a los niños, cuando no escucha lo que pasa con ellos, cuando no tiene presente eso que los inquieta y que los motiva a preguntar. Ya sabemos que la atención de la maestra es importante para ellos, ya que los motiva y hace que pongan su presencia en disposición para el encuentro. En cambio, con la ausencia de este gesto sucede lo contrario, así como nos lo narra la niña de la entrevista número 3, (2021):

Entrevistador: ¿Cómo te sientes cuando tu profe te escucha?, cuando tú le haces una pregunta y ella te responde.

Ivana: Me siento feliz. Y cuando no me responde me pongo, así como triste.

Entrevistador: ¿No crees que es importante que tu profe te escuche?

Ivana: Cuando ella no me escucha yo no le paro bolas tampoco, no le presté atención.

Como pudimos ver en la respuesta de la niña, queda claro que cuando la escuchan se siente feliz, algo que interpretamos como una alegría, algo que la hace sentir valiosa para su maestra. En cambio, cuando no hay esa atención de la maestra a sus palabras, esto desencadena en ella un sentimiento que la aflige, como lo menciona: *cuando no me responde me pongo, así como triste*. Cabe decir, que el sentimiento de la niña es un efecto que se genera cuando la maestra no atiende a sus palabras; sin embargo, encontramos otros efectos que en definitiva terminan siendo

contraproducentes para el encuentro. De este modo, vimos que además de ese sentimiento de tristeza, hay en la niña un desprendimiento momentáneo del vínculo que tiene con su maestra, esto se evidencia cuando nos dice: *cuando ella no me escucha yo no le paro bolas tampoco, no le presto atención*. La niña actúa con indiferencia ante la ausencia del gesto de atender, su disposición se suspende parcialmente del encuentro; dado que, la maestra es quien orienta lo que allí sucede y al no tener la atención de la niña se suspende toda intención de poder construir un lazo que genere conocimiento en ese momento.

También, queremos mencionar otra situación que refleja la ausencia del gesto de atender por parte de la maestra, en esta ocasión uno de los niños entrevistados nos cuenta que algunas veces no obtiene ninguna respuesta cuando le hace una pregunta a su maestra con la intención de comprender una actividad, lo cual es algo que le genera un malestar, así como el mismo lo menciona en la entrevista número 10, (2021):

Profe: Bueno, y cuando tú le preguntas algo y ella no te escucha, ¿cómo te sientes?

Thiago: Mal, porque no me responde.

Profe: ¿Y qué haces tú cuando ella no te responde?

Thiago: Me quedo ahí quieto y le pregunto a mi otro amiguito qué cómo era la tarea.

Más allá de la indisposición generada en el niño, de ese sentimiento de tristeza que aparece cuando su profe no lo escucha, pudimos ver que el niño no cesa sus actividades académicas, ya que al no obtener una respuesta de parte de su maestra busca por otras formas poder comprender la actividad que tiene que hacer. En este sentido, la ausencia del gesto de la maestra no afecta negativamente el interés del niño por cumplir con sus deberes, y aunque momentáneamente se encuentre emocionalmente afectado vimos que no depende totalmente de su maestra ya que está en la capacidad de buscar otras soluciones, lo cual realiza acudiendo a uno de sus compañeros para que le explique lo que debe saber y así poder realizar la actividad asignada.

Finalmente, podemos decir que el gesto de atender, el cual emerge cuando la maestra se acerca a los niños, los acompaña, orienta, escucha y apoya, genera en ellos varios efectos, los cuales casi siempre representan una gran carga en su disposición para el encuentro educativo; ya que posteriormente al gesto de reconocimiento se evidencia en ellos una mejor actitud, una

comprensión de las temáticas que se estaban trabajando, esa intención por poner en práctica las enseñanzas de su maestra, un cambio en el estado de ánimo pasando en muchas ocasiones de unos sentimientos de tristeza y enojo a un estado de receptividad. Además, vimos que el gesto de atender termina en últimas provocando que los niños superen esas dificultades que tenían para comprender las actividades; por lo cual, podemos decir que este gesto le permite a la maestra sostener la enseñanza, ya que a partir de una atención reflejada en una nueva explicación logra que los niños retomen y continúen las actividades que habían dejado por distintas razones.

También, pudimos evidenciar que el gesto de atender cobra gran importancia para los niños, ya que cuando no se hacía presente algunos de ellos mostraban un ánimo distinto, se les veía menos activos y un poco afligidos afectando así su comprensión frente a las actividades; otros por el contrario mostraban indiferencia y desinterés ante la falta de atención de su maestra, lo cual casi siempre provocaba una desvinculación momentánea del encuentro educativo. En este sentido, vimos que no siempre la maestra logra sostener este gesto de reconocimiento, y por las diversas dinámicas que se presentan en el aula de clases tiende a diluirse, lo cual afecta a los niños de diferentes maneras. En definitiva, los niños responden tanto al gesto de atender como también a su ausencia permitiéndonos ver la importancia de este gesto para el encuentro educativo.

6.6 Corregir, el gesto de depurar la escritura de los niños

Indagando un poco más en la información generada a partir de cada uno de los encuentros de la maestra con los niños, nos encontramos con otro gesto de reconocimiento que emerge de la maestra cuando tiene la intención de revisar los trabajos académicos que realizan los niños. Esas revisiones que hace la maestra en muchas situaciones ocurren de manera espontánea cuando se acerca a los puestos de los niños para ver cómo van con sus tareas. Es a partir de esas revisiones que aparece el gesto de corregir, en el momento preciso en el que la maestra nota alguna inconsistencia, algún error, algo que se puede mejorar en la tarea presentada por los niños. De esta manera, es muy valioso para nuestro trabajo las diferentes formas en las que emerge de la maestra el gesto de corregir las tareas, ya que esto nos permitió ver de qué manera eso afecta a los niños.

La primera situación que identificamos en donde la maestra corrige las tareas de los niños, aparece en el relato de la niña en la entrevista número 9, (2021) quien nos cuenta lo que sucede con ella cuando se acerca al puesto de su maestra y le pregunta cómo le fue en su tarea, pero la maestra al ver que la niña no logra hacer la tarea de forma correcta la corrige de la siguiente manera:

Dulce María: Me lo borra, me pone a borrarlo y ahí me pone a escribir.

Entrevistador: ¿Te borra qué?

Dulce María: La hoja que ya escribí y me pone a escribirlo de nuevo.

Entrevistador: ¿Y cómo te sientes tú cuando ella te borra lo que llevas?

Dulce María: Me pongo brava. Pero yo no le respondo.

De acuerdo con este relato, vimos que la maestra en su intención por lograr que la niña corrija los errores en su tarea termina haciendo todo lo contrario, le genera un malestar, ya que le hace escribir todo de nuevo sin indicar específicamente el error que cometió. Ante esto, la niña manifiesta un sentimiento de enojo en el momento en que la maestra le borra todo lo que ha escrito hasta el momento. Aunque la niña guarda la compostura y no le contesta o le recrimina a su maestra, esta situación sí nos habla de que la niña no se siente conforme con la manera en que su maestra le corrige las tareas, y por lo tanto nos comenta lo siguiente: *me gusta borrar una letricia mía que está fea. La borro yo y ya.* (entrevista número 9, 2021). Estas palabras de la niña dejan al descubierto que la forma en la que aparece el gesto de corregir afecta la disposición de los niños para la realización de las actividades, ya que la escritura se convierte en una cuestión repetitiva que se debe hacer tantas veces se puedan hasta lograr que no haya ningún error; este proceso puede llegar a crear un fastidio o desagrado en los niños frente a la escritura y a los demás procesos académicos.

Del mismo modo que en el caso anterior encontramos otra situación en la que se hace presente el gesto de corregir, esta vez aparece en el relato de la niña en la entrevista número 3, (2021) la cual nos comenta que su maestra le corrige la tarea cuando hace la letra muy pequeña. sin embargo, dicha corrección es de la siguiente manera:

Ivana: Sí, vamos a hacer que esto es el cuaderno, *(la niña señala el pupitre en el que está sentada)* y coge y te borra todo, todo hasta aquí, *(la niña señala el final de uno de los costados del pupitre como si fuera el cuaderno)*.

Entrevistador: ¿Cómo te sientes cuando tu profe te borra todo y te toca hacerlo de nuevo?

Ivana: A mí como me gusta escribir me siento feliz, porque a mí me gusta escribir mucho.

En las palabras de la niña logramos evidenciar que la maestra le corrige la tarea al igual que en el caso anterior, borrando todo lo que la niña ha escrito hasta el momento y haciéndola escribir de nuevo. Sin embargo, el efecto generado en esta niña es muy diferente, ya que ha logrado

desarrollar previamente un interés y un gusto por la escritura que es más fuerte que el gesto de la maestra, y por lo tanto le ayuda a restarle importancia al hecho de tener que escribir varias veces lo mismo. Este gesto de la maestra no termina afectando la disposición de la niña para el encuentro, ya que continúa realizando sus actividades.

Ahora bien, la niña es muy clara cuando nos dice que no la indisponen ese gesto de la maestra porque le gusta escribir bastante, por lo cual es inevitable pensar en lo que pasa con aquellos niños que no han logrado construir ese placer por la escritura, en aquellos que se les vuelve engorroso tener que hacer todo de nuevo. Con este gesto que tiene la maestra de borrarles toda la tarea les está diciendo que deben mejorar; sin embargo, los niños hacen lectura de ese gesto de manera distinta, ya que algunos manifiestan inconformidad y enojo, lo cual casi siempre desencadena una indisposición para el encuentro educativo.

Después de conocer cómo la maestra corrige a los niños, veamos otras situaciones en donde la maestra utiliza una nueva forma para que los niños corrijan esos errores que van teniendo al momento de desarrollar las actividades de clase. De esta manera, en el siguiente fragmento que nos permitió nuestra observación, daremos cuenta de eso nuevo que identificamos:

En su recorrido la maestra se detiene en el puesto de una niña y le señala con su mano un error que esta tuvo al momento de transcribir las palabras que estaban escritas en el tablero. Ante esto la niña solo observa fijamente su error en el cuaderno, levanta su cabeza para mirar hacia el tablero, observa qué es lo que hizo mal y corrige su error sin decir nada, solo acierta con su cabeza. (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 26 de octubre, 2021)

Esta situación refleja el gesto de la maestra en corregir a la niña, la cual claramente tuvo un error. Vemos entonces que la maestra solo se encarga de señalar y esperar que la niña vea lo que tiene mal, el actuar de la niña ante el error es totalmente determinado por las palabras de su maestra, no hay mucho más que eso. Para profundizar un poco más en el punto al que queremos llegar con este gesto, veamos la segunda situación, la cual nos permitirá ver de manera más clara ese efecto que genera en los niños la forma en que la maestra los corrige:

La maestra decide hacer un recorrido por el aula para acercarse a los puestos de los niños y revisar sus trabajos. Durante su recorrido se acercó a una niña y se paró al lado de su silla,

revisó la fotocopia en la que estaba trabajando, le señaló con su dedo una palabra y le dijo: *borra esto*. Entonces, la niña hizo lo que le indicó su maestra y borró la palabra sin inmutarse o preguntar por qué razón, solo escuchó atentamente y procedió a borrar la palabra y a escribirla de nuevo. (Argumedo Camargo & Meneses Pérez, comunicación personal, 26 de octubre, 2021)

Ahora que ya tenemos estas dos situaciones, pudimos observar que en ambas la maestra tiene la intención de que los niños corrijan algunas palabras en el ejercicio que están realizando; así pues, vimos que los niños inmediatamente al escuchar a su maestra se disponen a cambiar lo que ella les ha pedido. Los niños no hacen ninguna pregunta sobre esa indicación, ni mucho menos hay una queja de su parte, se limitan a transcribir la indicación de su maestra, lo cual nos permite decir que ellos ven en sus palabras el saber. Si bien la reacción de los niños es inmediata, el efecto que hay en ellos gira en torno a la obediencia sobre las palabras de su maestra, algo que se refleja en ese momento, pero que posiblemente surge a partir de una construcción mediante las interacciones que posibilitaron los distintos encuentros que han tenido previamente.

De acuerdo con las dos situaciones anteriormente descritas pudimos evidenciar otra de las formas en que la maestra corrige a los niños frente a lo académico; vimos entonces, que simplemente se acerca a ellos y les marca un error que deben corregir, por medio de algunas palabras como: *borra esto*. Sin embargo, observamos que estas palabras no van acompañadas de una explicación, no les dice a los niños las razones por las que su tarea está mal, no le brindan la posibilidad de comprender el error para que así puedan intentar hacerlo mejor la próxima vez; es decir, esas palabras de la maestra se quedan en la instrucción, ya que no logran transmitir a los niños una comprensión clara frente al error en su tarea. Aunque, pudimos identificar que los niños inmediatamente corrigen su tarea y la escriben tal cual como lo dice su maestra, creemos que la forma en la que se hace presente ese gesto de corregir puede llegar a dejar algunos vacíos conceptuales en los niños, ya que en este caso actúan desde la obediencia sobre lo que les dice su maestra como esa figura representante de los saberes, más que por una verdadera comprensión de lo que ella les dice.

Por último, encontramos dos formas en que se hace presente el gesto de corregir. La primera es la corrección sin mediación, ya que cuando los niños cometen un error llega y les borra toda la

tarea sin darles explicación alguna, no los orienta ni puntualiza sus errores, lo cual repercute mayormente en el estado anímico afectando su disposición para el encuentro educativo. Por otro lado, la maestra utiliza la marcación puntual de los errores como otra forma de corregir los deberes académicos de los niños, aunque logra que éstos corrijan aquello que hicieron mal; ambas formas no les permiten a los niños reflexionar sobre el error.

De esta manera, pese a que la intención de la maestra es ayudar, las formas en que lo hace no permiten que los niños logren identificar aquello que está mal; al mismo tiempo las respuestas de los niños ante el gesto de su maestra terminan afectando una posible comprensión sobre sus errores; ya que en casi todos los casos el efecto generado en ellos surge de manera inmediata ante las palabras de su maestra haciendo aquello que les pide. Vemos entonces que estos efectos son producto de la obediencia que tienen sobre los pedidos que ella hace; de este modo, esa misma obediencia de los niños no les permite interrogarse por sus fallos, ni pensar en una nueva forma de cómo lo harían, ya que solo se limitan a obedecer y transcribir lo que les dice su maestra.

7 Discusión: la reciprocidad de los efectos en las relaciones pedagógicas.

A partir de lo realizado en nuestro análisis, podemos decir que cuando la maestra produce un encuentro con los niños trae consigo algo que logra afectarlos; en definitiva, algo pasa con ellos que los moviliza en la relación pedagógica. Sin embargo, cabe aclarar que “los efectos de las relaciones pedagógicas tienen una característica muy particular: no todos se dejan ver en el momento” (Frigerio, 2012, párr.15). Visto de esta forma, nuestra investigación no nos permitió conocer todos los efectos generados en los niños a partir de esos gestos de reconocimiento que emergen de su maestra, pero sí pudimos percibir algunos de esos que aparecían durante el encuentro educativo, y que posiblemente muchos de ellos sean producto de interacciones previas entre la maestra y los niños.

Ahora bien, sabemos que la maestra es quien en primer momento se acerca y dispone de su presencia para el encuentro educativo y provoca en los niños unos efectos a partir de los gestos de reconocimiento que tiene para con ellos. Teniendo en cuenta esto, retomamos las ideas de Frigerio y Wulf cuando nos dicen que la relación pedagógica no es asunto de uno solo; sino un encuentro de mínimo dos sujetos que se relacionan, maestra y niño. De esta manera, gracias a que la relación pedagógica es una relación de interacción, ambos tienen la posibilidad de aportar, decir y afectar al otro con lo que hacen; por tal motivo, es pertinente decir que los efectos que aparecen en los niños retornan hacia la maestra de otra manera; es decir, las respuestas de los niños ante los gestos de reconocimiento, aquello que le comunican a su maestra genera en ella unos efectos.

Del mismo modo, siguiendo los planteamientos de Frigerio (2012) podemos entender que en las relaciones pedagógicas los efectos aparecen en los niños, cuando nos dice que “cada relación pedagógica tiene como la marca, la impresión digital de la obra del artesano, y se hace en cada encuentro, vez a vez, poco a poco” (párr.4). Por lo tanto, queremos subrayar que en la relación pedagógica también se presentan unos efectos en la maestra, ya que no solo ella logra afectar a los niños, sino que estos también logran afectarla. De esta manera, consideramos que los efectos en las relaciones pedagógicas son algo recíproco.

Los efectos generados en los niños a partir de los gestos de reconocimiento de su maestra casi siempre los pudimos ver reflejados en sus palabras, acciones, estado de ánimo, actitud y

disposición para las actividades desarrolladas en el encuentro educativo. Ahora bien, cuando decimos que los efectos en los niños a su vez retornan hacia la maestra y logran afectarla de otra manera, es porque en algunas ocasiones esas respuestas de los niños ante los gestos no cumplen con la intencionalidad de la maestra. Para dar cuenta de esto, retomamos una situación desarrollada en una de nuestras categorías, la cual nos permite evidenciar la forma en que ella es afectada:

Ivana: Cuando estoy haciendo mucho desorden viene y me escribe el nombre en el tablero: *te llevo una por desordenada*. Y me pone un uno en el tablero. Yo sigo con el mismo desorden y me pone nota. Y después me dice: *te voy a llevar para donde la coordinadora*. Y de una me siento y ya. (Entrevista número 3, 2021)

De acuerdo con esto, vemos que la maestra tiene la intencionalidad de acabar con el comportamiento que tiene la niña en ese momento, lo cual hace que emerja de ella el gesto de regular la conducta. De este modo, estamos de acuerdo con las ideas de Martín Alonso et al, cuando nos dicen que cada gesto nace de una intencionalidad para con el otro. Sin embargo, cuando la maestra no ve reflejada su intencionalidad en la respuesta de la niña es afectada de tal forma que emerge de ella nuevamente el mismo gesto de reconocimiento, aunque esta vez de forma distinta. Es necesario aclarar, que con lo anterior no estamos afirmando que la maestra conozca de antemano los efectos que aparecerán en los niños, sino que espera que dichos efectos reflejen la intencionalidad que ella tiene.

Por lo anterior, desde nuestra posición como pedagogos infantiles compartimos la necesidad que siente esta maestra de intentar cumplir siempre con sus intencionalidades pedagógicas; ya que cuando los efectos que aparecen en los niños no reflejan el deseo que ella tiene se genera nuevamente un interés por querer lograr eso que cree que es necesario. En este sentido, consideramos que la maestra tiene una intencionalidad formativa, ya que con lo que hace apunta a mejorar la disposición de los niños y busca responder a unas necesidades específicas en ese momento del encuentro educativo.

De esta manera, entendemos que las relaciones pedagógicas también contienen unos modos de relacionarse a partir de causas y efectos; es así que en ese ir y venir de la relación no solo se ven afectados los niños sino también los maestros, ambos terminan provocando efectos en el otro. Por tal motivo, pensamos que los efectos hacen parte de la cotidianidad de los maestros y los niños en

las aulas de clases, y aunque como lo dice Frigerio no todos se pueden ver en el momento, sabemos que emergen y se hacen presentes, están allí circulando en el encuentro, contribuyendo así a la continuidad de las relaciones pedagógicas.

Nuestro camino por la búsqueda de los efectos nos llevó a la conclusión de que estos enriquecen las relaciones pedagógicas; puesto que esas respuestas de los niños: el estar atentos a las palabras de su maestra, retomar las actividades, aportar con una idea, hacer preguntas, asumir una posición retadora frente a su maestra mediante palabras y acciones, son modos en los que se hacen presentes y participan en la relación pedagógica. Además, esto le permite a la maestra conocer la disposición que tienen los niños en ese momento del encuentro educativo para saber si necesita vincularlos nuevamente a la relación pedagógica o solo necesita mantenerlos en ella. De acuerdo con esto, consideramos que esa reciprocidad de los efectos podría seguir pensándose precisamente por esa influencia que tienen en las relaciones pedagógicas. Para esto proponemos la siguiente pregunta como apertura a futuras investigaciones: ¿Qué implicaciones tiene para los maestros en sus procesos de enseñanza el hecho de conocer que en las relaciones pedagógicas los efectos son algo recíproco?

8 Referencias

- Ancheta-Arrabal, A. (2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-12. https://www.researchgate.net/profile/Ana-Ancheta-Arrabal/publication/28232738_Hacia_una_nueva_concepcion_de_la_educacion_de_la_primera_infancia_como_derecho_avances_y_desafios_globales/links/575fdd6208aed884621d2f29/Hacia-una-nueva-concepcion-de-la-educacion-de-la-primera-infancia-como-derecho-avances-y-desafios-globales.pdf
- Badilla-Cavariá, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación cualitativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*®, 4(1), 42-51. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pem/article/view/411/402>
- Bedoya-Hernández, M., Builes-Correa, M. y Lenis-Castaño, J. (2011). El reconocimiento como hilo que teje eudaimonía (felicidad) y areté (virtud). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (33)1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194218961019.pdf>
- Belvedresi, R. (2017). La teoría de Ricoeur sobre el reconocimiento: sus aplicaciones para la memoria y la historia. *Memoria académica*, 18(21), 9-28. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10036/pr.10036.pdf
- Campos-Covarrubias, G. y Lule-Martínez, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Chávez, P., Peña, M., Vergara, A. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v14n1/art06.pdf>
- Covarrubias, P. y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>
- Díaz-Azate, M. y González-Bedoya, D. (2015). Experiencias de reconocimiento vividas por los niños en sus familias. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 386-403. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856275010.pdf>
- Frigerio, G. (2012). Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas. *Programa de Formación Sobre Desarrollo y Articulación de Proyectos Pedagógicos Transversales*, 14. <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/url/view.php?id=129319>
- Fuster-Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Gallardo, G., Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Revista calidad en la educación*, (32), 78-108. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/152/158>

- Garzón, A. (2017). *La reflexión del maestro: propuesta pedagógica sobre las relaciones ecológicas como tópico generador de procesos de reconocimiento entre estudiantes del grado sexto de un colegio de Bogotá* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7680/TE-20926.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guido, S. (2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes*, (32), 65-72. <https://doi.org/10.17227/01212494.32pys65.72>
- León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 136-155. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580842>
- Lopera, J. (2009). La intuición en la psicología y en la psicoterapia. *Revista de psicología Universidad de Antioquia*. 1(1), 85-93. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/10029/9246>
- Macías, J. (2016). *Niños y Niñas del Colegio Ofelia Uribe de Acosta IED y las Formas de ser Reconocidos*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1014/TO-19922.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Manghi, D. (2016). Vínculo pedagógico en contextos escolares: más allá de las palabras y del currículo. 6(2), 11–19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6181587>
- Martín-Alonso, D., Blanco, N. y Sierra, E. (2020). La presencia pedagógica en la construcción de la relación educativa. El caso de una maestra de Educación Primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 111-131. <https://doi.org/10.14201/teri.23389>
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles libertadores*, 73-80. <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Moreno, J. (2014). *Ser humano: La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. 4.^a ed. Letra Viva.
- Packer, M. (1985). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. *American Psychologist*, 40(10), 1-25. <https://www.ersilias.com/wp-content/uploads/2018/09/La-investigacion-hermeneutica-en-el-estudio-de-la-conducta-humana.pdf>
- Parra, A., Vallejo, C. (2013). *Las prácticas pedagógicas en la básica primaria: un espacio para reconocer al otro*. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Archivo digital. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/423/ParraAnyellaMarcela2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ríos-Saavedra, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista enfoques educacionales* 7 (1): 51-66. <https://revistateoria.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48177/50808>
- Sandoval-Casilimas, C. (1996). Investigación cualitativa. ARFO Editores e Impresores Ltda. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbm9jdWFsaXRhdGI2YXVuaWNvcnR8Z3g6MWZlYTk4MWNjOGU4ODUwNw>

- Tineo de Romero, H. (2017). Maestro- estudiante, caminantes: otro sentido educativo. *HumanArtes*, (10), 30-43. https://www.researchgate.net/profile/Jose-Molina-68/publication/330686474_HumanArtes_N_10_enerojunio_2017/links/5c4f3fba92851c22a3972a79/HumanArtes-N-10-enero-junio-2017.pdf#page=30
- Tonon de Toscano, G. (2008). La entrevista semiestructurada como técnica de investigación. En S. Alvarado, P. Botero, F. Fabris, P. Lucero, M. Luna. H. Ospina. (Eds). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. (pp.47-68). https://colombofrances.edu.co/wpcontent/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. IDEA BOOKS, S.A. <https://es.slideshare.net/kenita/libro-investigacion-educativa-y-experiencia-de-vida-van-manen>
- Wulf, C. (1999). *La relación pedagógica*. Capítulo 4. Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica. Documento compartido en clases de Práctica pedagógica I. Universidad de Antioquia. semestre 2021-1.