



Las formas de reconocimiento en la relación pedagógica

Arledy Emilse Osorio Gómez

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Andrés Klaus Runge Peña, Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

Cita

(Osorio Gómez, 2022)

Referencia

Osorio Gómez, A (2022). *Las formas de reconocimiento en la relación pedagógica*
[Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7

(2020)



Maestría en Educación, Cohorte XIX.

Grupo de Investigación Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH).



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada.

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.

Dedicatoria

A mi Dios, siempre tan fiel.

Agradecimientos

A mi esposo Didier por su ayuda idónea.

A mi madre María Antonia por creer en mí.

A mi hija Aria, por motivarme a perseverar.

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción.....	10
1. Problema de investigación	11
2. Objetivo general:.....	19
2.1 Objetivos específicos:.....	19
3. Marco teórico	19
4. Revisión de antecedentes	29
4.1 El reconocimiento.....	29
4.2 La relación pedagógica.....	33
4.3 Reconocimiento y relaciones pedagógicas	38
5. Diseño metodológico propuesta de investigación:.....	40
5.1 Enfoque investigativo.....	40
5.2 Estrategia de investigación.....	42
5.3 Técnicas de recolección de la información.	45
5.4 Diseño de los instrumentos.....	47
5.5 Consideraciones éticas.....	48
6. Resultados	50
6.1 Marcos normativos como posibilidad de existencia.....	52
6.2. Identificaciones y posicionamientos.....	54
6.3 La intransparencia.	58
6.4 Expectativas y realidades sobre el reconocimiento en la relación pedagógica.	62
7. El amor, ¿un vínculo necesario?	65
7.1 Los afectos apropiados.	67

7.2 Los afectos inapropiados.	73
7.3 ¿Por qué no le caigo bien?.....	78
7.4 Las heridas psíquicas.....	82
8. El problema de la autoridad.	86
8.1 La personalidad docente.	93
9. Discusiones finales.....	96
9.1 Conclusiones.....	99
9.2 Limitaciones:.....	101
Referencias	101
Anexos.....	108

Lista de tablas

Tabla 1. Matriz de análisis.....	109
----------------------------------	-----

Lista de figuras

Ilustración 1. Etnógrafo asaltante.....	48
Ilustración 2. Etnógrafo indiferente.....	49
Ilustración 3. Taller grupo focal	108

Resumen

El presente estudio tiene como propósito principal comprender qué escenas de reconocimiento pueden identificarse en las relaciones pedagógicas que acontecen entre maestros y alumnos en una institución educativa privada. El marco teórico se fundamenta, por un lado, en los planteamientos de Judith Butler y Axel Honneth en relación con la teoría del reconocimiento y por otro lado, con los planteamientos de Ana Abramowski y Graciela Frigerio en lo concerniente a la relación pedagógica.

El estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de corte etnográfico, donde los sujetos y sus experiencias fueron los protagonistas. Se trabaja con dos maestras y un grupo focal de alumnos, se aplican técnicas como la entrevista, y se usan instrumentos como el diario de campo.

El ejercicio investigativo permite señalar que las formas de reconocimiento en la relación pedagógica son variadas, se producen afectos apropiados y afectos inapropiados en las interacciones entre alumnos y docentes, la presencia de la autoridad es un elemento fundamental en esta relación y el maestro tiene una marcada influencia en el proceso formativo de los alumnos, por eso en los resultados es evidente el llamado a la generosidad y la empatía con los estudiantes, de modo que se evite la presencia de heridas y recuerdos dolorosos en los sujetos implicados.

Palabras clave: reconocimiento, relación pedagógica, lenguaje, marcos normativos, afectos, escuela.

Abstract

The main purpose of this study is to understand which scenes of recognition can be identified in the pedagogical relations that take place between teachers and students in a private educational institution. The theoretical framework is based, on the one hand, on the approaches of Judith Butler and Axel Honneth in relation to the theory of recognition and, on the other, on the approaches of Ana Abramowski and Graciela Frigerio in relation to the pedagogical relationship.

The study is developed under a qualitative ethnographic approach, where the subjects and their experiences were the protagonists. We work with two teachers and a focus group of students, apply techniques such as interviewing, and use instruments such as the field journal.

The research exercise makes it possible to point out that the forms of recognition in the pedagogical relationship are varied, appropriate affections and inappropriate affections occur in the interactions between students and teachers, the presence of authority is a fundamental element in this relationship and the teacher has a marked influence on the formative process of the students, therefore in the results it is evident the call to generosity and empathy with the students, in such a way as to avoid the presence of wounds and painful memories in the subjects involved.

Keywords: recognition, pedagogical relationship, language, normative frameworks, affections, school.

Introducción

La investigación en educación es un campo que constantemente está produciendo nueva información en relación a los distintos temas que le competen a esta área del conocimiento. Al igual que cualquier otro terreno de indagación, la educación tiene la posibilidad de adentrarse en un espacio amplio de exploración, tiene muchas posibilidades de estudio y permite la renovación de los conceptos e ideas que la dirigen.

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal comprender qué escenas de reconocimiento pueden identificarse en las relaciones pedagógicas que acontecen entre maestros y alumnos en una institución educativa privada. Investigar sobre este tipo de fenómenos es interesante porque expone de forma detallada, situaciones y dinámicas cotidianas que experimentan los sujetos implicados en el acto educativo. En el caso de esta tesis, se puso el foco de atención en las interacciones que suceden entre docentes y alumnos, inicialmente esta interacción se basa en la relación enseñanza/aprendizaje y posteriormente se producen otros vínculos que contribuyen en la formación y construcción de los sujetos, tanto alumnos como maestros. La perspectiva teórica en la que se situó el proyecto fue la teoría planteada por Judith Butler en relación a las normas de reconocibilidad. Por medio de esta teoría es posible analizar cómo los sujetos se vinculan unos con otros tomando como referencia los marcos normativos dispuestos en el contexto al que pertenece el sujeto.

El camino metodológico tuvo un enfoque cualitativo y la estrategia de investigación fue la etnografía. El estudio se llevó a cabo con dos maestras, una del nivel de enseñanza primaria y la otra del ciclo de secundaria. También se contó con la participación de un grupo focal de alumnos de secundaria y se ejecutó una entrevista individual a una estudiante del grado 11.

El trabajo tiene en su contenido una exploración por los antecedentes que hicieron posible el contexto que hoy permite la ejecución de esta investigación. El estado del arte señala los estudios que guardan alguna relación con el tema y en el apartado de los resultados, es posible encontrarse con la voz y las narrativas de los entrevistados.

Finalmente, en el apartado de las discusiones finales se señalan algunos puntos que evidencian la generación de nuevo conocimiento sobre el tema del reconocimiento en las relaciones pedagógicas.

1. Problema de investigación

La escuela como se conoce hoy, ha pasado por un largo proceso de transformación que ha requerido la convergencia de distintos mecanismos, ideologías, situaciones sociales y poderes políticos a través de la historia. Dicha escuela y específicamente lo que acontece dentro de ella, divaga entre lo real y lo simbólico, va y viene entre el deber ser y lo imaginario, entre aquello que se espera que ofrezca y lo que en realidad puede ofrecer (Runge, 2019). Así mismo, se ha pensado la escuela como ese lugar para ir a aprender matemáticas, español, física y química o simplemente ese sitio donde suena el timbre para cambiar de clase, de profesor o para ir al recreo. Afortunada o infortunadamente -no se sabe- la escuela ha excedido esos límites; ya no obedece únicamente al cumplimiento de los deberes curriculares, de una jornada escolar o a la instrucción pormenorizada de los sujetos, “eso” que ha llegado a ser, sigue dependiendo de las dinámicas sociales y económicas del tiempo histórico en que se esté ubicado. Philip Jackson (1998) menciona al respecto:

No podemos olvidar tampoco que cualquier análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el interior de las instituciones académicas nunca debe comenzar y acabar

limitándose a ese espacio físico concreto; es preciso tomar en consideración los contextos económicos, sociales, políticos y culturales desde los que esas acciones y sus resultados adquieren un significado más completo. Se hace necesario traspasar las fronteras que delimitan las paredes de escuelas y aulas. (p.13)

Así mismo, pensar la escuela implica necesariamente tener en cuenta los sujetos que la habitan y le dan existencia, esos que a diario se cruzan en los pasillos y salones y entre los que se teje una gran cantidad de vínculos. Pensar en los sujetos de la escuela exige hablar de los alumnos y los maestros, quienes con el paso de los años han ido adquiriendo distintos matices y lugares de importancia dentro de la historia de la escuela, como se mostrará más adelante.

Para los efectos de la presente investigación, se tendrá en cuenta primordialmente las figuras presentadas previamente: maestros y alumnos, actores protagonistas en la relación pedagógica o relación educativa, ésta entendida desde Postic (1982) como:

El conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los que él educa, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura institucional dada, relaciones que poseen características cognitivas y afectivas identificables y que tienen un desarrollo y viven una historia. (p.15)

Aunque en la escuela también están presentes sujetos como los directivos y los padres de familia, estos no representan el foco de atención, puesto que se pretende ahondar en las dinámicas que surgen en la relación maestro-alumno, en sus formas de interactuar, sus manifestaciones de afecto/menosprecio, de atención/inatención, y por supuesto los nombres con los que cada uno es nombrado por el otro. Judith Butler (2004) introduce la importancia del elemento “lenguaje” al mencionar que somos seres lingüísticos:

Hacemos cosas con palabras, producimos efectos con el lenguaje, y hacemos cosas al lenguaje, pero también el lenguaje es aquello que hacemos. Lenguaje es el nombre de lo que hacemos: al mismo tiempo “aquello” que hacemos (el nombre de una acción que llevamos a cabo de forma característica) y aquello que efectuamos, el acto y sus consecuencias. (pp. 25-26)

Hecha esta salvedad, se puede continuar mencionando algunos asuntos históricos puntuales sobre maestros y alumnos, desarrollados por estudiosos de la educación como Ariès, Noguera y Saldarriaga, partiendo del siglo I hasta la contemporaneidad, periodo de tiempo en que se han puesto en evidencia las condiciones que han envuelto a la infancia y las transformaciones producidas con el transcurrir de los años.

En especial, sobre la historia de la infancia y lo que implicó ser niño en este periodo de tiempo, con Ariès (1986) se puede indicar un periodo inicial marcado por el acto de “elevación del niño romano” seguidamente, el peculiar reconocimiento otorgado por el cristianismo y para finalizar, una identificación ligada a la de un hombre pequeño en la Edad Media. El profesor Noguera (2003) por su parte, va más lejos; mencionando una posible desaparición de la infancia y exponiendo las condiciones que permiten realizar esta afirmación, apoyándose en los postulados del sociólogo Neil Postman, (1999). De igual manera, el profesor Oscar Saldarriaga (2007) también brinda un acercamiento a las concepciones que se han tenido de la infancia, en clave de un sujeto en la educación, mencionando los sistemas de enseñanza e incursión de la escuela como la encargada de llevar a cabo los procesos educativos de los niños y niñas.

Ahora bien, como se dijo previamente, es imperante abordar el papel que el maestro ha desempeñado en la educación de la infancia y los jóvenes, mostrando las ambigüedades que han acompañado su labor. María Teresa González (1993) se encarga de realizar un recorrido histórico

que demuestra la idea señalada en la primera oración de este párrafo. Así, en la antigua Grecia, la palabra maestro hacia acepción al “paidagogo” aquel esclavo que acompañaba al niño burgués para cuidarlo y saciar sus demandas. Posteriormente se van produciendo cambios que permiten el reconocimiento del maestro como encargado de transmitir saberes específicos, estimular los valores morales de la época – edad media- y disciplinar a los estudiantes en la obediencia. Más tarde, en la edad moderna y la época contemporánea, la proliferación de las ideas de Quintiliano, Comenio, Rousseau, Pestalozzi y otros nombrados allí por González (1993), otorgaron un papel fundamental a la escuela y al profesor como agente encargado de promover la norma, estimular el pensamiento e incitar a la sociedad a la particularización de las necesidades propias de niños y jóvenes.

De igual modo, dando mayor especificidad al maestro del contexto colombiano, existen evidencias históricas que demuestran el recorrido de la figura de profesor en su lucha por lograr reconocimiento y legitimidad. En el “Arpe hipermedia” un archivo pedagógico del siglo XIX, hay presencia de documentos legales, cartas y periódicos oficiales de la época, donde se invitaba a los jóvenes a inscribirse en la “carrera de institutor”, promocionando la nobleza, abnegación y patriotismo de esta labor.

Por otra parte, el trabajo desarrollado por el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica durante los últimos 40 años, tiene importantes desarrollos ligados a la búsqueda de legitimidad del maestro y a lograr un estatuto epistemológico que brinde reconocimiento a la labor docente.

Llegados a este punto y partiendo de los planteamientos realizados previamente con relación a los roles que han cumplido los maestros y los alumnos en la educación, es importante indicar aquí, que eventos históricos como la incursión del cristianismo institucionalizado (Sáenz, 2009 pp. 94-95) y la revolución industrial en el siglo XVIII, le dieron a la escuela un lugar

preponderante en la sociedad. En primer lugar, al enviar a los niños a la escuela, se les alejaba de los peligros del mundo adulto, pues se les consideraba seres sacralizados y semejantes a Jesús (Ariès, 1986) y se conservaban los valores morales y los regímenes de disciplinamiento. Por otro lado, la permanencia de los hijos en las instituciones de educación, garantizaba su cuidado mientras los padres trabajaban en las grandes fábricas, aportando su fuerza de trabajo. Así las cosas, al remitirse entonces al espacio escolar, se encuentran allí sujetos con la intención de aprender -o no- y maestros con la intención de enseñar y acontece lo que se llamará la relación maestro-alumno o relación pedagógica.

Basados en los planteamientos mencionados arriba, la relación pedagógica o relación maestro-alumno, se fundamentó inicialmente en una transferencia vertical donde el profesor estaba por encima de sus alumnos y sus estimaciones eran consideradas verdad absoluta. González (1993) se refiere a ello cuando enuncia: “el maestro a través de todos los tiempos, es el que instruye, forma, tiene los privilegios de la edad y el saber, siempre tiene razón, será un juez y un ejecutor, es quien distribuye reproches, castigos, premios” (p. 136).

Ahora bien, una mirada sobre el rol de maestro desde una perspectiva psicoanalítica, es planteada por la profesora María Paulina Mejía (2008) quien retoma a Lacan (s.f) y sus modalidades de vínculo social, y las extrapola a la relación entre maestro y alumno, mencionando lo que sucede cuando el maestro es amo:

El maestro se convierte, para sus alumnos, en una figura superyoica, en tanto profiere imperativos categóricos que no admiten discusión. En tanto figura superyoica, hace presencia con la voz y la mirada, vigila el cumplimiento de las tareas, sin importar le los avatares del sujeto. (p.193)

De acuerdo a lo anterior, este tipo de maestro por muchos años se consideró el acertado, el que cumplía a cabalidad con su deber y quien estaba certificado para ser un modelo a seguir. En la actualidad, las dinámicas sociales, las transformaciones surgidas al interior de las familias, el modelo económico entre otros, dejan en entredicho esta forma de ser maestro y por tanto alumno, este asunto es cuestionado, puesto sobre la mesa, muchos alumnos piden otro tipo de maestro, uno que otorgue la palabra, uno que vea más que la “tabula rasa” aludida por Rousseau, uno que no sea solo un erudito, en últimas piden a alguien distinto. Se atiende así a nuevas formas de ser maestro, pero también a nuevas formas de ser alumno, González (1993) lo cita así: “la dinámica social, producto de las mutaciones culturales, genera diferentes tipos de maestro, cuyos requisitos y formación varían con cada época histórica” (p. 142).

Siguiendo las líneas citadas arriba por González (1993 p. 142) el asunto se torna problemático: actualmente hay un cuestionamiento por los presupuestos del deber ser entre un maestro y sus alumnos que se evidencia por ejemplo al conocer las narrativas de *Relatos de experiencias maestras, tomos I y II*; (Centro de pensamiento pedagógico, 2019) Ahora el maestro tiene la tarea de vincularse de formas distintas con sus alumnos y ello lo ubica ante una paradoja (Abramowski, 2010, p. 114). El maestro de hoy se enfrenta a sujetos con niveles de autonomía superiores a los de otras épocas, con pensamientos e ideas propias sobre el mundo, de modo que la imposibilidad de adentrarse en esta nueva forma de ser sujeto podría desembocar en un ejercicio de autoritarismo y coerción. (Mejía, 2008)

Para evitar que se presente esta situación se hace necesario que el maestro en un ejercicio de autoevaluación y reconocimiento de sí mismo, comprenda la importancia de reconocer en sus alumnos a seres humanos sintientes, pensantes, con emociones e ideales que requieren de la mirada -no solo de eso- (Honneth, 2011) de su maestro como gesto de visibilización y muestra de respeto.

Si un maestro no está en capacidad de reconocer a sus alumnos en su corporeidad, con sus gestos, con sus palabras, con su mirada, surge la pregunta por el tipo de relación pedagógica que se establecerá entre ellos, los vínculos que se producirán y las implicaciones que ello tendrá en el proceso formativo del alumno y en la experiencia profesional del maestro.

De acuerdo a todo el contexto planteado previamente, es posible preguntarse por cómo se dan en esas relaciones pedagógicas los procesos de subjetivación, qué aspectos del reconocimiento positivo o negativo entran en juego, sobre la base de qué procesos de identificación y tematización se llevan a cabo estas relaciones, desde qué marcos normativos institucionales, sociales y culturales son reconocidos o no esos sujetos de las relaciones pedagógicas, todos estos cuestionamientos podrían englobarse en la pregunta por *¿qué escenas de reconocimiento, pueden identificarse en las relaciones pedagógicas que acontecen entre profesores y alumnos en una institución educativa privada?*

Este tema es significativo en la medida en que puede ofrecer horizontes nuevos de indagación en lo que respecta al reconocimiento en la relación pedagógica. La confluencia de ambos conceptos ha sido poco abordada, puesto que cada uno ha realizado aportes importantes en solitario, de manera que invitarlos a conversar, resultará en un ejercicio investigativo enriquecedor para el campo de la pedagogía. Ahora bien, al plantearlo en términos de tensiones, es evidente la necesidad de fortalecer la investigación en educación, tomando como foco de interés las relaciones pedagógicas y todo el abanico de formas de reconocimiento que pueden tejerse entre un maestro y un alumno.

Cabe mencionar que las relaciones pedagógicas y el reconocimiento son asuntos que en los últimos diez años han llamado la atención de investigadores y especialistas -ello de acuerdo a la revisión del estado del arte- precisamente porque identifican en este tema, un conocimiento

susceptible de ser abarcado y, además potente para aportar a las comprensiones de los acontecimientos en la escuela, ese lugar en que a veces se pasa más tiempo que en la casa, en el que a veces se comparte más con los pares y los maestros, que con la familia, y de los que poco a poco se va requiriendo atención y reconocimiento. Todorov (2008) lo menciona de la siguiente manera:

Desde el momento en que viven en sociedad (pero esto quiere decir en relación al tiempo histórico siempre), los hombres sienten la necesidad de atraer la mirada de los otros. El órgano específicamente humano son los ojos: “Todos comenzaron a mirar a los otros y a querer ser mirados”. Por lo tanto, el otro ya no ocupa una posición comparable a la mía, sino contigua y complementaria; es necesario para mi propia completud. Los efectos de esta necesidad se asemejan a los de vanidad: queremos ser mirados, buscamos la estima pública, intentamos interesar a los otros en nuestra suerte, la diferencia es que se trata de una necesidad constitutiva de la especie, tal cómo podemos conocerla, y no de un vicio. La innovación de Rousseau no consiste en destacar que los hombres pueden ser movidos por el deseo de gloria o de prestigio -eso todos los moralistas lo saben- sino en hacer que ese deseo el umbral más allá del cual sólo se puede hablar de humanidad. (p.32)

Así mismo, la formación recibida en las facultades de educación de las universidades, brindan un panorama que es posible confrontar con la vida cotidiana de las aulas, con el quehacer del maestro, con las interacciones con sus alumnos a manera de resignificar la relación pedagógica, pues, a pesar de existir un discurso del respeto mutuo, las dinámicas escolares y sociales en general, producen ambientes de tensión, de frustraciones, enojos y alegrías que terminan produciendo en los sujetos, diferentes formas de vincularse, reconocerse e identificarse. Postic (1982) lo acota de la siguiente manera:

La relación pedagógica no es única, uniforme. Por las condiciones en las que se ejerce el acto de enseñanza, las relaciones sociales entre el enseñante y sus alumnos difieren. Puede tratarse de condiciones institucionales, que varían según las naciones, según los órdenes de enseñanza, de condiciones sociológicas apropiadas al tipo de establecimiento escolar o al tipo de población escolar que la frecuenta. (p.15)

2. Objetivo general:

- Comprender qué escenas de reconocimiento pueden identificarse en las relaciones pedagógicas que acontecen entre maestros y alumnos en una institución educativa privada.

2.1 Objetivos específicos:

Identificar las experiencias y situaciones que se tejen alrededor de la relación pedagógica, en relación con las formas de reconocimiento.

Describir las formas de reconocimiento o no reconocimiento que producen las experiencias entre maestros y alumnos

Analizar los efectos que producen las dinámicas de reconocimiento en una relación pedagógica entre maestros y alumnos.

3. Marco teórico

En este apartado del texto, se presentarán los marcos de referencia que acompañaron la presente investigación. Si bien el reconocimiento es un concepto que permaneció “siempre bajo la sombra de otras determinaciones que se consideraban como más fundamentales” (Honneth 1996 p. 5) las discusiones contemporáneas han mostrado que hay un vínculo posible e incluso necesario entre el reconocimiento y la educación, más específicamente las relaciones pedagógicas. Así las cosas, tienen un especial protagonismo los planteamientos de Axel Honneth y Judith Butler en relación al lugar del reconocimiento que puede suceder en las relaciones entre maestros y alumnos y al lugar del lenguaje en las interacciones entre los mismos.

En lo referente a las relaciones pedagógicas, se contará con los planteamientos de Marcel Postic, y las consideraciones de las profesoras Graciela Frigerio y Ana Laura Abramowski.

Se iniciará a continuación, con un acercamiento a algunos conceptos que, dado el carácter social de la presente investigación, requieren ser tenidos en cuenta como lo son los conceptos de sujeto, poder y subjetivación retomados desde el pensamiento de Michel Foucault.

Para iniciar un camino hacia la conceptualización del sujeto, Foucault alude a la necesidad de poner sobre la mesa la cuestión del poder. En su libro mecanismos psíquicos de poder, Judith Butler (1997) menciona:

Siguiendo a Foucault, entendemos el poder como algo que también forma al sujeto, que le proporciona la misma condición de su existencia y la trayectoria de su deseo, entonces el poder no es solamente algo a lo que nos oponemos, sino también, de manera muy marcada, algo de lo que dependemos para nuestra existencia y que abrigamos y preservamos en los seres que somos. (p.12)

Se complementa la anterior afirmación con la siguiente idea:

La «sujeción» es el proceso de devenir subordinado al poder, así como el proceso de devenir sujeto. Ya sea a través de la interpelación, en el sentido de Althusser, o a través de la productividad discursiva, en el sentido de Foucault, el sujeto se inicia mediante una sumisión primaria al poder. (ibid., p.12)

Es pues condición de devenir sujeto, la sumisión al poder y el reconocimiento de su necesidad para producir la posibilidad de existencia. Ahora bien, en su texto “El sujeto y el poder” Foucault (1988) refiere:

Mi objetivo, por el contrario, ha consistido en crear una historia de los diferentes modos de subjetivación del ser humano en nuestra cultura. Me he ocupado, desde este punto de vista, de tres modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos: Primero están los modos de investigación que trata de otorgarse a sí mismos el estatus de ciencia (...) En la segunda parte de mi obra, estudié la objetivación del sujeto en lo que llamaré ‘prácticas divisorias’. El sujeto se encuentra dividido en su interior o dividido de los otros. Este proceso lo objetiva (...) Finalmente, he querido estudiar —es mi trabajo actual— el modo en que un ser humano se convierte a sí mismo o a sí misma en sujeto (...) Así, el tema general de mi investigación no es el poder sino el sujeto”. (p. 3)

De acuerdo a lo anterior, se introduce entonces una idea de sujeto condicionada por la objetivación y la subjetivación que juegan una suerte de condición para permitir al humano devenir sujeto. Ligado a lo anterior y siguiendo con estos planteamientos se agrega aquí el concepto de subjetividad para incluirlo en el proceso de construcción del sujeto. El profesor Runge (2017) se refiere a ello de la siguiente manera:

El uso del concepto de sujeto en la obra de Foucault supone, así, un rechazo a la idea del individuo totalmente libre, auténtico y autodeterminado. Dicho concepto hace referencia,

más bien, a que son las configuraciones, discursos, prácticas, imágenes y representaciones sociales las que producen al sujeto —las que tienen efectos subjetivantes—. Para decirlo de otro modo: los seres humanos devienen sujetos, se subjetivan, en relación con las prácticas discursivas y no discursivas en las que están inmersos. (p.4)

En consecuencia, se introduce la subjetivación como una arista más en el camino por conceptualizar al sujeto, ese que también -según Butler- está sometido por el lenguaje. Sobre ello, se afirma que somos seres lingüísticos y que este poder constitutivo precede y condiciona toda decisión que tomemos sobre él. (Butler, 2004)

Antes de proceder al desarrollo de la importancia del lenguaje desde Butler, es primordial realizar un corto recorrido por las consideraciones sobre el concepto “reconocimiento”, desde la perspectiva de Axel Honneth.

Honneth (1996) señala las dificultades epistemológicas que presentó el concepto, al estar socavado por otras concepciones que tenían “mayor legitimidad” en ese momento histórico. En este caso, el concepto reconocimiento fue equiparado con el de “respeto” acotado por Kant (p. 174). Con ese panorama Honneth citando a Habermas (1993) y a Wingert (1993), desarrolla un discurso que pretende visibilizar el concepto “reconocimiento” así:

En el contexto de la ética discursiva, se significa con «reconocimiento» aquel tipo de respeto recíproco, al mismo tiempo que la particularidad e igualdad de todas las demás personas, cuyo ejemplo paradigmático lo constituye el comportamiento discursivo de los participantes en argumentaciones. (p. 174)

Honneth despliega una serie de ideas que van trazando un camino hacia la aceptación del “reconocimiento” como elemento fundante en las relaciones sociales. Se apoya primordialmente en las ideas de Hegel (s.f), quien, al analizar contenidos de Hobbes, Maquiavelo, Rousseau, Fichte

sintetiza que “la autoconciencia de los hombres depende de la experiencia del reconocimiento social [...] los sujetos humanos dependen en la realización de su vida del respeto o de la estimación de sus compañeros de interacción” (Honneth 1996 p.176).

Así mismo, contando con este cúmulo de planteamientos que poseen enorme potencia, Honneth (1997) citado por Builes (2011) señala que existen tres tipos de reconocimiento: el amor, el derecho y la solidaridad:

El reconocimiento dado a través del amor confirma la individualidad. La experiencia del amor se vive en la privacidad de la familia, y se constituye en premisa indispensable para participar de la vida pública, [...] El amor es reconocimiento en tanto deja huella psíquica de conexión, de comunidad ética, dirá Hegel. El derecho [...] da cuenta de la relación de personas en su cotidianidad, que pone límites, que no puede encubrirse y que tiene por objeto una relación de reconocimiento. La solidaridad suscita tolerancia pasiva y participación activa en la particularidad del otro. La solidaridad lleva a la preocupación activa de que el otro pueda desarrollar su potencial particular para que en la relación se puedan realizar objetivos comunes. (pp. 361-362)

Finalmente, Honneth en su libro *La sociedad del desprecio* (2011) señala que algunas de las formas de visibilización del sujeto pueden ir desde una sonrisa, una mirada, llamar por el nombre, dar un lugar en el espacio, saludar. No obstante, también existe lo opuesto al reconocimiento, o lo que Honeth nombra como modos de no reconocimiento del otro, ligados al menosprecio que se reproducen en situaciones de “maltrato y la violación en la integridad física, la desposesión de derechos, la exclusión y la indignidad e injuria.” (Honneth, 1997 citado por Builes, 2011 p. 362)

En contraposición con los señalamientos de Honneth, es necesario traer a colación las concepciones de Judith Butler en relación al reconocimiento. Butler es filósofa y profesora de la Universidad de California, en sus obras ha desarrollado importantes ideas que han contribuido en diversas disciplinas del saber entre ellas la educación.

En lo que respecta a la presente investigación, Butler tiene una concepción del “reconocimiento” que dista de las ideas de Honneth. Para esta autora hay unas normas de reconocibilidad, unos marcos normativos que “van más allá del acto individual de reconocimiento y del sujeto que reconoce y del sujeto reconocido” (Runge, 2017, p.12). Para Butler (2009) “el “yo” no tiene una historia propia que no sea también la historia de una relación -o un conjunto de relaciones- con una serie de normas” (p. 19). En Butler el reconocimiento exige que las personas que se ven envueltas en una escena de reconocimiento estén sometidas a unas normas que los guían y generan una suerte de conocimiento común, o de estándar implícito. El profesor Runge (2017) lo expresa de la siguiente manera:

Tales normas son para Butler, por principio, una “forma de poder social” que actúa dentro de las prácticas sociales como “estándares implícitos de normalización” y funcionan en el sentido de una “inteligibilidad social” que gobierna el actuar de los sujetos y hace legible lo social. Ellas están también en la base de las ofertas sobre ciertos “parámetros de personalidad”. Por tanto, se pueden entender como normas de reconocibilidad en la medida en que con ellas se regula qué se reconoce o “des reconoce” como sujeto. Dichas normas existen entonces en la medida en que son permanentemente citadas y repetidas. De allí la mirada performativa. (p. 12)

Ahora bien, una manera de materializar esas normas y asignarlas en los sujetos es a través del lenguaje. Butler (2004) señala que “la fuerza del acto de habla es inseparable de su significado,

y la fuerza ilocucionaria se asegura a través de la convención” (p. 49). El lenguaje representa en este sentido, una forma en que se puede reconocer al otro o no. Atendiendo a ciertos estándares sociales, nombrar al otro como inteligente, indisciplinado, feo, homosexual, lo ubica dentro de un marco normativo que puede producir un efecto halagador o por el contrario puede producir efectos hirientes, y ubicar a un sujeto en un lugar de reconocimiento ligado a la vulnerabilidad, sobre esto Butler afirma que “algunas veces nos agarramos a los términos que nos hacen daño porque, como mínimo, nos conceden una cierta forma de existencia social y discursiva” (Butler 2004, p.54).

No obstante, una de las herramientas que brinda el lenguaje cuando un sujeto es nombrado con una palabra hiriente es la interpelación, término que Butler (2004) retoma de Althusser (s.f) y se refiere a ello con la siguiente cita:

Por lo tanto, puede parecer que la alocución insultante fija o paraliza a aquel al que se dirige, pero también puede producir una respuesta inesperada que abre posibilidades. Si ser objeto de la locución equivale a ser interpelado, entonces la palabra ofensiva corre el riesgo de introducir al sujeto en el lenguaje, de modo que el sujeto llega a usar el lenguaje para hacer frente a ese nombre ofensivo. (p. 17)

El lenguaje puede ser el canal para ser herido, pero al mismo tiempo puede convertirse en la herramienta para responder a ese nombre ofensivo con que se ha sido llamado. Ahora bien, la producción lingüística debe sucederse en la relación con los otros, aquí la familia y la escuela adquieren un lugar por excelencia para producir relaciones y entre ellas las relaciones pedagógicas (relación maestro-alumno). Llegados a este punto, si se mira la relación pedagógica en clave butleriana, es posible afirmar que en ella se pueden producir escenas de reconocimiento o no reconocimiento. Toda relación pedagógica implica una relación con la norma, donde los sujetos se posicionan como buenos o malos de acuerdo a dicha normatividad y ello implica una serie de

dinámicas, de escenas de habla, de lenguaje hiriente incluso, pero este último se presenta como posibilidad para introducir al sujeto en el lenguaje de manera que pueda usar su fuerza para interpelar la palabra hiriente. (Butler, 2004)

Si bien se tendrá la mirada de la relación pedagógica desde una perspectiva butleriana, es importante señalar algunas precisiones que sobre este concepto se han dado. Postic (1982) ha mencionado por ejemplo que “La relación pedagógica en sus formas instituidas, se nos muestra como la prefiguración de las relaciones que encontrarán los alumnos en la sociedad” (p. 25) Las interacciones que se desarrollen en el campo escolar, serán un primer acercamiento a lo que es estar y compartir el mundo con otros, quienes tienen diferentes roles y se mueven en distintos juegos de poder.

Es importante mencionar aquí, que en su libro *La relación educativa* Postic (1982) relaciona aspectos propios de los acontecimientos entre maestros y alumnos quienes están inmersos en una sociedad. El autor no hace una diferenciación entre los conceptos relación educativa y relación pedagógica. Esta misma tendencia fue evidente en la revisión documental que se realizó, pues ambos conceptos son comprendidos en un mismo sentido sin necesidad de hacer una distinción entre una y la otra. En la presente investigación se conservará esta concepción, entendiendo que se habla de una misma cosa.

Siguiendo con el concepto de relación pedagógica, la profesora Graciela Frigerio (2012) en la conferencia “Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas” hace alusión a cómo el reconocimiento y las relaciones pedagógicas tienen una fuerte conexión:

Paul Ricoeur dice algo muy importante para las relaciones pedagógicas: si uno espera, si uno desea, si uno busca que el otro conozca, ese deseo, esas ganas, esa necesidad de aprender del otro, tiene una puerta de entrada que se llama reconocimiento. O dicho de otro

modo: nadie puede conocer, si no es reconocido. Quizás entonces podríamos hacer una pequeña moraleja, un pequeño corolario: las relaciones pedagógicas necesitan el gesto de reconocimiento. (p.2)

Adentrarse en la relación pedagógica permite conocer sobre las formas de transmisión del saber, sobre los mecanismos de enseñanza de los maestros y la reacción en sus estudiantes, sobre las relaciones de poder que en ella se entablan, sobre los afanes cotidianos del maestro y como ello afecta al estudiante, en fin, sobre la relación pedagógica podría profundizarse en muchos aspectos, pero en este caso, la investigación se dirige hacia las formas como se presenta ese “gesto de reconocimiento”, cómo el maestro reconoce al estudiante y viceversa, sobre los discursos que aplica en sus interacciones, sobre las prácticas que se ejecutan cuando se comparte el ambiente escolar, evidenciando como este cúmulo de aspectos abren líneas de trabajo investigativo dirigidas al conocimiento del uso del lenguaje en el campo educativo.

Frigerio (2012) señala que la relación pedagógica, es un encuentro entre extranjeros, un encuentro que tiene unas consecuencias y la transmisión que se produce allí no es un juego sin intenciones:

Las relaciones pedagógicas producen efectos, [...] hay que saber que cuando uno produce un encuentro pedagógico, queda una marca en el otro, que las relaciones pedagógicas no son sin efecto, ¿y saben qué?, los efectos de las relaciones pedagógicas tienen una característica muy particular: no todos se dejan ver en el momento, y tienen una característica esencial: no todos son medibles. (p.8)

Para finalizar este apartado se señalará la postura de la profesora Ana Abramowski (2010). Esta autora, ofrece un horizonte problematizador que muestra otra manera de nombrar algo de lo que acontece en la relación pedagógica, la “afectividad magisterial”.

La investigación desarrollada por Abramowski (2010) denominada Los “afectos magisteriales: una aproximación a la configuración de la afectividad docente contemporánea” señala que la cuestión afectiva y el lenguaje sentimental son elementos preponderantes en la relación pedagógica. La autora desarrolla en su investigación las figuras que puede tomar el afecto en la relación profesor alumno: se puede tratar con afecto a los alumnos faltos de amor en la familia, el afecto puede notarse también como una competencia emocional del maestro que le ayuda a generar vínculos con sus alumnos, el afecto debe darse igual para todos los alumnos, es decir, se debe querer a todos por igual, pero también pueden haber afectos pedagógicos apropiados e inapropiados, afectos que deben ser controlados, dominados y metabolizados, porque quitan al profesor su tarea específica: el enseñar; ello se puede ver en la siguiente cita que hace parte del libro *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas* que también fue publicado en el año 2010 por Abramowski:

Los docentes se encuentran enfrentados a una especie de paradoja. Por un lado, tienen que vérselas con el estereotipo emocional –todavía vigente– que incita a “querer a los alumnos”. Pero, por otro lado, los maestros son sospechados por *querer demasiado* [...]. En el rincón de la sospecha se ubica el discurso de la des/profesionalización cuya ecuación asevera: a mayor afecto, menos profesionalización (p. 82).

4. Revisión de antecedentes

Dados los objetivos que se buscó alcanzar, fue necesario identificar las investigaciones y antecedentes que han surgido en el campo del reconocimiento y las relaciones pedagógicas. La revisión de la literatura estuvo enfocada a identificar documentos especializados que develaran tendencias con relación a las categorías seleccionadas para la investigación. Los descriptores elegidos señalan el interés del estudio, ellos son: reconocimiento, relaciones pedagógicas, reconocimiento en las relaciones pedagógicas. Los 30 archivos revisados se dividen entre los descriptores mencionados arriba así: nueve documentos que retoman la teoría del reconocimiento o algunos de sus postulados, diez archivos que presentan en sus hallazgos la relación pedagógica como elemento importante para la educación y finalmente 11 archivos en los que confluyen el reconocimiento y la relación pedagógica.

La búsqueda se realizó en bases de datos como Dialnet, Scielo, Redalyc, Google scholar, revistas indexadas y repositorios institucionales de la Universidad de Antioquia, Universidad de Medellín, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Nacional de La Plata y Universidad de Buenos Aires. Se priorizó la búsqueda de material en español y aunque no se delimitó un periodo de tiempo en especial, se hizo evidente que en los últimos diez años han proliferado diversos estudios que ponen de manifiesto la potencia del reconocimiento en las relaciones pedagógicas sea en contextos escolarizados o por fuera de ellos. A continuación, se mostrarán las tendencias identificadas en la búsqueda documental.

4.1 El reconocimiento

En lo que respecta al concepto “reconocimiento” se puede evidenciar que es un término que permite a diversas disciplinas beber de él para nutrir la investigación que se esté ejecutando. La revisión realizada muestra, por ejemplo, la confluencia de investigaciones relacionadas con la religión, la formación ciudadana, la justicia social, la juventud, la pedagogía entre otros, demostrando la versatilidad del concepto y las posibilidades de indagación que brinda. Ahora bien, en el caso particular y para efectos del presente estado del arte, el reconocimiento se ha utilizado para responder a preguntas con bordes poco delimitados pero que guardan alguna cercanía con la presente investigación, veamos:

Mejía Rodríguez (2017) desarrolla su tesis doctoral basada en la teoría del reconocimiento de Axel Honneth, y retoma los tres tipos de reconocimiento: el amor, el derecho y la solidaridad, pero presta especial importancia a la esfera del derecho. La tesis que lleva por nombre *Formación Ciudadana y Justicia Social en la Educación desde la Teoría del Reconocimiento: discursos sobre las prácticas de los líderes del Proyecto Colegios Maestros de Medellín*, se llevó a cabo en el municipio de Medellín en el barrio La Candelaria. La población participante en la investigación es muy variada e incluye operadores gubernamentales del programa colegios maestros, gestores de políticas públicas, directivos docentes, docentes y líderes estudiantiles de la institución educativa San Benito. Las conclusiones del estudio aportan al campo investigativo en la medida que ponen sobre la mesa cómo la escuela como institución social, puede favorecer la formación de un ciudadano que pueda contribuir en la justicia, que la experimente y que desarrolle acciones dirigidas al reconocimiento recíproco de los sujetos, superando las formas de menosprecio como motores para la transformación personal y colectiva.

Siguiendo con la revisión documental, se encontraron dos archivos que tienen por tema la religión, prácticas y enseñanza. El primero de ellos realizado por Bonilla (2014) que actuando como

compilador y autor publica un libro titulado *Educación religiosa escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso*. Esta producción resalta la importancia de abarcar la dimensión religiosa en la escuela, pues es un elemento constitutivo del ser humano, hecho que lo hace susceptible de ser área del conocimiento. Así mismo, Zapata (2019) demuestra en su tesis de maestría, cuáles aspectos emocionales afloran en una relación intergrupala cuando se produce el reconocimiento o no de sus creencias y prácticas religiosas, el autor utiliza un enfoque biográfico narrativo y hace uso de los relatos de vida de tres líderes de grupos religiosos (islam, budismo zen y vaishnavismo) de la ciudad de Medellín. Este estudio de corte psicológico, señala que los líderes participantes, cuestionan la supuesta desvalorización de hacer parte de un grupo religioso minoritario y aluden que la falta de reconocimiento de su fe, no afecta su identidad y su forma de resistencia a la cultura y religión hegemónica. Esta tesis lleva por nombre *Aspectos emocionales subyacentes a las relaciones de reconocimiento intergrupala en tres líderes de grupos religiosos minoritarios*.

Las problemáticas sociales como el desplazamiento forzado y la prostitución como efecto del desplazamiento también estuvieron presentes en la revisión de la literatura. Sobre estos temas y su relación con el reconocimiento, circula en los repositorios institucionales de la Universidad de Antioquia y la Universidad nacional a distancia de España, tres títulos que mencionan cómo la población que es sometida al desplazamiento debe enfrentar procesos de negación de reconocimiento y por ende desarrollar luchas que lleven a su visibilización y les entreguen nuevas oportunidades para su desarrollo. Los autores de dichos artículos son: Naranjo (2004) con el texto *Ciudadanía y desplazamiento forzado en Colombia: una relación conflictiva interpretada desde la teoría del reconocimiento*. El segundo texto, creado por González (2012) titulado *Mujeres, conflicto y desplazamiento forzoso: acción, resistencia y lucha por el reconocimiento y la*

inclusión. Finalmente se tiene a González & Sánchez (2013) con su artículo *La relación educativa con mujeres en contextos de prostitución: la dimensión pedagógica de la intervención*. Este último texto, también podría ubicarse en el descriptor “reconocimiento y relación pedagógica” puesto que demuestra cómo el vínculo cara a cara con las mujeres del ejercicio investigativo, tiene efectos positivos que contribuyen en su autonomía, responsabilidad, toma de conciencia y autoestima.

Seguidamente, los niños y niñas pertenecientes a la primera infancia también han sido objeto de estudio en relación con el reconocimiento. Bastidas (2013) y Bedoya (2012), desarrollan dos artículos de revista publicados en el repositorio institucional de la Universidad de Antioquia; sus títulos son “Reconocimiento del niño con síndrome de Down como un sujeto de crianza” y “Niños y niñas cuidados: el reconocimiento mutuo en la experiencia de las madres comunitarias antioqueñas” respectivamente. Estos dos archivos plantean investigaciones donde el reconocimiento del niño y la niña como sujetos sintientes y pensantes es menester, para producir transformaciones en la subjetividad de las madres y cuidadoras. Aquí se propone la necesidad de fortalecer los vínculos y potencialidades de los niños contrarrestando el rechazo que en muchos casos ha presentado una condición genética como el síndrome de Down, por un lado, y por el otro reivindicando la condición de sujeto de los niños que según la mirada de las políticas públicas se ha tornado mayoritariamente en el asistencialismo.

Finalmente, sobre la categoría reconocimiento, en la base de datos de Redalyc, se encontró un artículo de Restrepo (2010) derivado de una investigación que lleva por nombre *Los jóvenes y sus luchas por el reconocimiento*. En este documento el autor señala la importancia que tienen grupos sociales que intentan posicionar asuntos como el feminismo, el ecologismo, el antimilitarismo, el punk entre otros, para brindar a los jóvenes un lugar de relevancia y visibilización distinta al que han recibido y que por ende les otorgue un reconocimiento desligado

del menosprecio, en palabras del autor “*las heridas morales causadas por las situaciones de exclusión motivan a tales personas a emprender acciones para ser reconocidas*” (p.179) de modo que generan oportunidades para “*promover y consolidar el pluralismo como valor democrático*”. (p.188)

4.2 La relación pedagógica

En lo referente al descriptor “relación pedagógica” la revisión documental arrojó investigaciones y artículos desde diferentes perspectivas. Convergen disciplinas como la antropología, la psicología, la enfermería, la pedagogía y el psicoanálisis, para analizar desde sus ópticas las situaciones y acontecimientos sucedidos en los estudios. En esta categoría se muestran estudios que ponen sobre la mesa aspectos que acontecen a diario en las relaciones entre maestros y estudiantes; relaciones que pueden ser polimorfos y producir una cantidad significativa de vínculos de acuerdo a las demandas, ofertas y personalidades de los sujetos implicados. Así mismo, es posible identificar aportes desde análisis documentales y de fuentes históricas significativas como la que realiza el profesor Andrés Klaus Runge Peña. (2003) así:

En su texto, el maestro Runge desarrolla un escrito basado en el libro *Hermenéutica del sujeto* de Foucault, que según sus palabras es “una investigación sobre la preocupación y el cuidado de uno mismo” (p. 222), aquí poco a poco el profesor va develando las ideas de Foucault sobre la necesidad de un maestro como mediador en el cuidado de sí, pero no un maestro con la figura tradicional conocida, sino que:

Se trata más bien del maestro-filósofo, del maestro-investigador, del maestro-consejero que se preocupa de sí mismo por medio de la filosofía, de la investigación, de la inquietud frente a la existencia; no es entonces, “ni un educador ni un maestro de la memoria. (p.227)

Y es de acuerdo con esta idea que se instaura la relación pedagógica en la que el maestro adquiere un lugar primordial, pues se señala como modelo de autoformación produciendo un efecto identificante en el alumno.

La relación pedagógica ha sido también un tema que ha llamado la atención en el contexto universitario. Se encontró en la revisión documental dos textos que tuvieron entre su población a estudiantes y maestros del campo de la educación superior: Gil (2012) desarrolla un texto titulado “Relación pedagógica e interacción comunicativa”, este texto es publicado en Colombia y es un artículo de revista que resalta la importancia de que el maestro transfiera a sus estudiantes la confianza en su capacidad de aprendizaje; es decir el maestro enseña a aprender, demuestra que es posible aprender y se vale de las interacciones comunicativas para lograr su cometido. Esta investigación presenta tanto la voz de los maestros como de los estudiantes para dar a conocer los resultados de la investigación. Por el contrario, el artículo desarrollado por Olivé (2018) centra su análisis en el diálogo entre dos maestras y unos textos de reflexión crítica, elaborados por los estudiantes de enfermería. En este artículo, las maestras se enfocaron en identificar como la relación pedagógica permitía pensar y aprender sobre quién es “el otro” para los estudiantes, cómo pueden cuidar de ese otro y en qué momento, ellos mismos como estudiantes de enfermería se transforman en “el otro” para aquel sujeto que recibe cuidado o medicamentos. En este caso la relación pedagógica permite a los enfermeros en formación pensarse a sí mismos sobre sus prácticas y formas de concebir al otro. El título de este artículo es: “Los otros en una relación pedagógica para el cuidado”

Como se mencionó en párrafos anteriores, en el presente estado del arte convergen una variedad de saberes que fortalecen las interpretaciones posibles sobre los acontecimientos donde se hace posible una relación pedagógica. El psicoanálisis es un saber que también ha prestado su conocimiento para responder a las preguntas que surgen dentro de la categoría estudiada en estas líneas. En este caso se cuentan dos artículos de revista llevados a cabo por Ríos (2010) y Mejía (2008).

Ríos (2010) menciona en su texto “Violencia y relación pedagógica” cómo el maestro puede ofrecer aquello que él es para contribuir en la formación de los sujetos que acompaña, no obstante, él no es el único responsable del resultado allí presente; el maestro debe ofrecer algo a sus estudiantes, su saber, pero también mostrarse como figura de autoridad y no ceder ante todos los pedidos de sus estudiantes. Para Ríos, la relación pedagógica encierra algo de violencia porque actúa sublimando los deseos y las pulsiones excesivas del sujeto de manera que puede ofrecer mejores virtudes a los demás.

Mejía (2008) por su parte, señala en su escrito “Vínculos posibles entre el maestro y el alumno” que la sola presencia del maestro y el estudiante no genera un vínculo, no genera una relación pedagógica; (puede entenderse que Mejía equipara el concepto vínculo con el de relación pedagógica) puede haber ofertas y demandas que no interesen a una de las partes e incluso puede haber vínculos que produzcan respuestas diversas, para ilustrarlo Mejía se apoya en las cuatro modalidades del vínculo social propuesto por Lacan, dejando ver, cómo el maestro puede producir en su alumno unos u otros efectos. Finalmente se indica en el artículo que lo que interesa en una relación entre maestro y estudiante es que pueda transmitirse un deseo por el saber: “Será preciso, entonces, que el docente pueda transmitir los legados de la cultura. Pero, tampoco se trata de que

el alumno se quede repitiendo la teoría. Es preciso que pueda interlocutar con ésta, interpelarla, ponerla en tensión” (pp. 195-196)

Llegados a este punto, es conveniente señalar que, en la revisión se hallaron textos que en su título contenían el descriptor “relación pedagógica”, no obstante, ello no representa una garantía de que se tuviera un lugar preponderante dentro del escrito. En este sentido, el texto desarrollado por Salazar (2004) nombrado “La inteligencia emocional una propuesta para sensibilizar la relación pedagógica y potenciar el liderazgo en las estudiantes” es un texto publicado en la revista *plumilla educativa* de la Universidad de Manizales, en él se muestra que los principios educativos del colegio rosarista, están encaminados a la formación integral de las estudiantes para entregar a la sociedad ciudadanas con gran sentido de liderazgo. Para lograrlo se basan en la importancia de la inteligencia emocional como camino que permite conocerse y conocer a los demás. Este cometido es fundamentado en la enseñanza y la relación pedagógica está inmersa en el proceso, pero no es nombrada directamente.

Caso contrario es el que acontece con los títulos “Resignificar la relación pedagógica: dejar a la emoción fluir en el entre-nos” de Cadavid (2019) y “La contemporaneidad en la relación pedagógica, un estudio de casos en un aula de secundaria” de Corti (2017). Estas dos construcciones son por mucho, investigaciones que poseen acercamientos muy significativos y similares a los pretendidos en la actual investigación. Si bien difieren en asuntos puntuales como la metodología o en cierto grado la población, evidencian asuntos relevantes y que pueden servir de referente para mostrar nuevos horizontes de indagación.

El artículo de Cadavid, es un texto que se publica en la revista *iberoamericana de educación* de la Universidad de Manizales, la investigación que origina el artículo se ejecutó desde un enfoque cualitativo y su metodología fue biográfico narrativa. En él se pretende exhortar al maestro a

resignificar la relación pedagógica desde una postura ética, a partir de la cual se reconozca al estudiante en su humana condición dejando a la emoción fluir en el entre-nos de esta relación. Se alude a la sensibilización, a no homogenizar a los estudiantes y escuchar su demanda de dar afecto y dar lugar a las emociones. El estudio buscó también, comprender cuáles son aquellos asuntos que dificultan la relación pedagógica y que hacen que se rompan los vínculos entre maestro y estudiante.

Sobre lo anterior se menciona en el texto:

En este sentido, están agotados de escuchar directrices basadas en el autoritarismo y quieren nadar en contracorriente complejizando aún más las situaciones en la escuela, simplemente porque sus gritos no son escuchados, sus manifestaciones no son reconocidas y sus actuaciones no permiten entrever la realidad que los envuelve y que de forma directa permea la escuela. (Cadavid, 2019 p. 7)

El artículo de Corti (2017), parte de la idea de conceptualizar la relación pedagógica entendida como vínculo personal entre maestros y estudiantes reunidos en torno a una situación educativa, en la que emergen subjetividades, se construye la identidad, se aprende en colectivo y se crea una historia colectiva. La autora señala el carácter formativo del encuentro con el otro cuando menciona: “Contemplar la relación pedagógica como encuentro entre sujetos no acabados es, también, prestar atención a esa edificación del yo en contacto con el otro” (p. 415).

Cabe aclarar que esta tesis doctoral se realiza con estudiantes de segundo y tercero de educación secundaria obligatoria en Cataluña y las decisiones metodológicas tuvieron su base en la teorización propuesta por Max Van Manen. Un asunto que podría considerarse valioso para el presente estado del arte refiere a la presencia de cuatro dimensiones significativas en la relación pedagógica: la corporeidad, la mirada, la palabra y las tecnologías que, si bien revelan una parte de

lo que podría suceder en un encuentro entre profesores y alumnos, podría dar pie para nuevas perspectivas y análisis.

4.3 Reconocimiento y relaciones pedagógicas

Ahora bien, en el ámbito del reconocimiento y las relaciones pedagógicas, los textos y artículos reseñados permitieron identificar la tendencia actual que demuestra el interés por los vínculos que se tejen entre el maestro y sus estudiantes. Las investigaciones fueron realizadas en contextos educativos, llámese escuela o universidad y en la mayoría de los casos, los relatos y narraciones de maestros y estudiantes, sus vivencias y prácticas tuvieron un papel preponderante en la obtención de generalidades y/o singularidades en los procesos. Así mismo, los lugares de procedencia de los textos se ubican mayoritariamente en España, Argentina y algunos en Colombia.

Sabiendo lo anterior, en los años 2012 y 2015, se cuentan tres fuentes que tienen en el centro de su estudio el reconocimiento y las relaciones pedagógicas. El primero de ellos es el realizado por Paredes (2015) nombrado “La escucha del otro en una relación pedagógica centrada en el estudiante. Reconociéndome en las experiencias de otros”. El segundo construido por Prieto (2012) “El reconocimiento del otro en la pedagogía cívica: estudio sobre la función de las emociones en relación con la alteridad” y el tercero, Frigerio (2012) “Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas”

El primer título, si bien se basa en los discursos de los maestros sobre sus vivencias diarias en la universidad, pone de manifiesto que hay una relación con otro, una relación centrada en la enseñanza, una relación pedagógica donde se propone una escucha en que se reconoce el saber del estudiante, según el autor es una nueva forma de hacer política basado en otras hegemonías en el

aula. El texto de Prieto, por su parte, es una tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid, la población elegida pertenece al cuarto grado de la Educación Secundaria Obligatoria. En ella se pone en evidencia la crisis de la relación pedagógica cuando los estudiantes presentan una condición que los hace diferentes, en este caso ser extranjero o tener una discapacidad. La investigación señala que los estudiantes con las características indicadas previamente no eran tomados en cuenta en el aula, no eran reconocidos; sus pares actuaban como si no estuviesen, incluso no hubo relaciones de desprecio o rechazo, porque simplemente, no había relación. La actitud de los profesores no se diferenciaba en mucho a la de los alumnos: o bien ignoraban a los alumnos extranjeros, o bien forzaban la relación con ellos, empleando un tono paternalista. La mayoría escogía la opción de permitir la ausencia de relación entre los alumnos españoles y los extranjeros, intentando no crear situaciones tensas para ninguno de los actores.

Finalmente, la videoconferencia transcrita por el grupo de didáctica para El proyecto ser con derechos, presentada por la profesora Frigerio, -que también podría clasificarse en la categoría Reconocimiento y relación pedagógica- señala que las relaciones pedagógicas son un encuentro entre extranjeros, entre diferentes, sus palabras rezan:

Para mí, 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. ¿Qué quiero significar con esto? Creo que es muy difícil para un niño que un grande considere o piense que ya lo sabe todo de él antes de encontrarse con él concretamente. (p.3)

Luego de las palabras de la profesora Frigerio, se pasa a comentar el artículo de revista denominado “Saberes docentes para el reconocimiento de estudiantes con talentos o capacidades excepcionales en un contexto de vulnerabilidad social” llevado a cabo por Hincapié, Pérez, Pérez, & Monsalve (2016), es el resultado de una investigación desarrollada en Santo Domingo Savio (Medellín) que aplicó el concepto del reconocimiento dirigido a la identificación de estudiantes que según el criterio de sus maestros tuvieran un desempeño superior al de sus demás compañeros. Este estudio de corte fenomenológico hermenéutico se centró en el discurso de los maestros quienes “son los que tienen la capacidad y responsabilidad dentro de las instituciones educativas y las aulas de clase de reconocer y hacer sobresalir a aquellos estudiantes que no han sido reconocidos por su alto potencial” (Hincapié et. al p.11)

Para finalizar este apartado, se puede observar que a partir de la revisión de la anterior bibliografía, los antecedentes investigativos muestran que no hay un estudio que se centre en las dinámicas o escenas de reconocimiento de la relación pedagógica, particularmente con una mirada postestructuralista como la que ofrece Judith Butler y otros autores. En ese sentido, la investigación pretende ir más allá de la literatura aquí identificada, para plantear que es posible hacer un análisis de las situaciones o escenarios de reconocimiento, en el marco de las discusiones contemporáneas, como las que ofrece los trabajos de la autora mencionada en líneas previas.

5. Diseño metodológico propuesta de investigación:

5.1 Enfoque investigativo

El diseño metodológico de la presente propuesta investigativa respondió a los intereses que la investigadora se trazó ante la pregunta por: ¿qué escenas de reconocimiento pueden identificarse, en las relaciones pedagógicas que acontecen entre alumnos y profesores en una institución educativa privada? En el proceso de revisión documental y de escritura, se reafirmó el carácter cualitativo en el que se enmarca la investigación, pues la pregunta por sí misma indica un deseo por la descripción y la mirada de cerca hacia una población en específico y que se desenvuelve en un espacio particular: la escuela.

Si bien, durante mucho tiempo las ciencias denominadas “duras” (Guba 1994 p.106) como la física y la química, marcaban la dirección en que se debía caminar cuando de legitimidad y verificabilidad se habla, actualmente las ciencias sociales han adquirido un estatuto epistemológico que las ubica en un lugar de importancia dentro de las teorías y que les permite a los investigadores adentrarse en el mundo de las realidades y las subjetividades del ser humano, todo ello justificado desde la investigación cualitativa. Creswell (1994) se ha encargado de delimitar este enfoque de forma más precisa:

La investigación cualitativa es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural. (p.13)

Pero ¿Por qué elegir un enfoque cualitativo de investigación? Para referirse a fenómenos sociales es necesario comprender que la esencia del ser humano, su experiencia y sus sentires escapan a los métodos de cuantificación y se hace necesario acudir a un enfoque que permita dilucidar lo que intentan transmitir, pero también lo que no. Es de este modo que la investigación cualitativa es la adecuada para este estudio debido a la naturaleza de la investigación misma y

además porque dota al investigador de herramientas y métodos que le facilitan el reconocimiento de diversos aspectos, sobre ello Creswell (1994) citando a Denzin & Lincoln (1994) menciona:

La investigación cualitativa tiene un enfoque multi metodológico, que implica un enfoque interpretativo y naturalista a su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus ambientes naturales, intentando darles sentido e interpretando los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan. La investigación cualitativa involucra el estudio, uso y recopilación de una variedad de materiales empíricos (estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, textos observacionales, históricos, interactivos y visuales), los cuales describen momentos y sentidos rutinarios y problemáticos en la vida de los individuos. (p. 2)

5.2 Estrategia de investigación.

La pregunta por el ser humano es una tendencia que gana fuerza y busca teorizarse cada día con mayor potencia. Investigar sobre grupos humanos y sociales permite abrirse a un abanico de experiencias y eventos empíricos ricos en interpretaciones y comprensiones y es por ello que el estudio que se pretende realizar, tendrá su foco en comprender las relaciones cotidianas de un ambiente educativo de carácter privado, identificando las formas de reconocimiento entre maestros y alumnos.

Ahora bien, para alcanzar este propósito, se aplicará **la etnografía** como estrategia que por excelencia permite tener un acercamiento profundo al nicho donde se producen los fenómenos, los encuentros, la palabra y las formas de reconocimiento entre la población ya mencionada. Martínez (2005) menciona que “etimológicamente, el término etnografía significa la descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos)” (p.2). A través de

determinadas técnicas e instrumentos – que se mencionarán adelante- se compilaron las descripciones de sus “estilos de vida” de manera que pudieron obtenerse una cantidad de datos significativos que favorecieron la comprensión de las dinámicas de reconocimiento que se producen en las aulas escolares.

Sobre el concepto etnografía, Maturana (2015, p. 196) citando a Nolla (1997, p. 108). menciona:

La etnografía como estudio de las etnias significa el análisis del modo de vida de una raza o grupo de individuos, mediante la observación y descripción de lo que la gente hace, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí, para describir sus creencias, valores, motivaciones, perspectivas y cómo estos pueden variar en diferentes momentos y circunstancias; se podría decir que la etnografía describe las múltiples formas de vida de los seres humanos.

La identificación, el análisis, las comprensiones de los acontecimientos producidos en la cultura escolar, pueden verse enriquecidos, si “el maestro investigador cuenta con la proximidad y cotidianidad en el abordaje de los sujetos, además de su natural disposición y cooperación” Maturana (2015, p. 201) y para el caso de la presente investigación, éstas condiciones estuvieron presentes y permitieron un desarrollo objetivo, sin mediaciones previas o situaciones prediseñadas, de modo que se presenciaron los fenómenos de forma natural. Maturana (2015) lo menciona así:

La intención básica de toda investigación etnográfica es naturalista, es decir, trata de comprender las realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas, así como existen y se presentan en sí mismas, sin intrusión alguna o contaminación de medidas formales o problemas preconcebidos. (ibid., p.2)

Por otro lado, en lo que respecta a la selección de la población, dado que el ejercicio refiere a las formas de reconocimiento en la relación pedagógica, en la investigación deben estar presentes tanto las voces y las experiencias de los maestros, como las de los alumnos. En este caso, se trabajó con dos maestras que ejercen su labor docente en un colegio privado de la ciudad, -una es licenciada en básica primaria y la otra es licenciada en lenguas extranjeras- y con los estudiantes a quienes ellas atendieron, que en este caso fueron niños de 6/7 años para la maestra de primaria, y adolescentes entre los 12 y 17 años para la maestra de lenguas extranjeras.

Dado que en dicho colegio se aplica la metodología del profesorado y no es posible citar a los grupos por fuera de la jornada escolar, (por cuestiones de tiempo, transporte, alimentación) la investigadora, las maestras y los estudiantes, realizaron los talleres y encuentros dentro de las horas de clase regulares, de modo que se ejecutó el estudio en el ambiente natural y cotidiano de profesoras y alumnos.

Es importante mencionar que la elección de la población que participó en el estudio no se guió por criterios como la edad, el sexo, o la experiencia docente, en esta elección lo que cobró verdadera importancia fue identificar las formas de reconocimiento entre profesores y alumnos, que pudieron presentarse a manera de comentario amable, instrucción constructiva, amonestación constructiva, contacto corporal amigable, sistemas de recompensa, y todos los opuestos a cada una de estas formas de reconocimiento. Si bien el estudio se desarrolló en el contexto y con los participantes señalados, la investigación evidenció que este mismo fenómeno está presente en diversos espacios educativos donde haya relaciones pedagógicas, de modo que el acento se pone en las formas como cada uno reconoce al otro y las implicaciones que eso trae en la relación maestro-alumno.

Definido el espacio, el tiempo y la población, se pasa a mencionar que las descripciones y demás elementos que brindaron las maestras y los alumnos, revelaron aspectos significativos en las formas como se reconocen unos a otros, de manera que se contribuyó en la investigación en el campo educativo, que para algunos especialistas, aún tiene mucho terreno por ser explorado. Sobre ello Maturana (2015) citando a Parra (1998) reza:

La investigación alcanzada hasta ahora por la escuela es insuficiente, y aunque reconoce que hay importantes aportes que contribuyen a explicar la realidad educativa, lo que hoy día está ocurriendo en la escuela y en las aulas es un mundo de relaciones y de conflictos que no han sido suficientemente develados por la investigación. En parte, esto se debe a que la indagación de la realidad educativa se ha caracterizado por dimensionar el hecho educativo con un método similar al de las ciencias naturales. (p.201)

Y es que el uso de la etnografía en la escuela como estrategia de investigación, es una respuesta a la necesidad de métodos que apunten a la investigación social y humana y que ofrezcan la posibilidad de “contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares” (Martínez 2005, p. 2).

5.3 Técnicas de recolección de la información.

Sobre este apartado, Maturana (2015) citando a Álvarez (2008) señala que:

Las técnicas de recogida de información en etnografía más destacadas son la observación participante, la entrevista y el análisis documental. No obstante, en función del estudio pueden, además, emplearse otras, que contribuyan a la triangulación de perspectivas como fin básico. (p.198)

Dado que la investigación se preguntó por la experiencia de maestros y estudiantes sobre las formas de reconocimiento de unos hacia los otros y viceversa, la recolección de la información estuvo dirigida hacia la descripción de sus vivencias. Para ello se aplicaron diferentes métodos de recolección de la información.

Sobre la entrevista Galeano (2015) indica:

La denominada entrevista en profundidad (centrada en un tema, o en un individuo, como sucede en las historias de vida), que supone una conversación personal y cara a cara. En ella el entrevistado es portador de una información y una perspectiva que "entrega" al investigador mediante un proceso de diálogo. El entrevistador conduce la entrevista, la orienta mediante preguntas, y se cuida de hacer partícipe al entrevistado de sus propias interpretaciones. La entrevista en profundidad parte del supuesto de que cada actor social posee su propio sentido que se hace explícito en el discurso. En la fase de análisis, el investigador reconstruye el conjunto de sentidos que ha logrado develar de diversos actores sociales, mediante la formulación y puesta a prueba de hipótesis y categorías de análisis. Combinada con otras técnicas de investigación social, la entrevista en profundidad es pertinente para conocer variados aspectos de un proceso, analizar perspectivas institucionales, o reconstruir ciclos vitales de sujetos o instituciones. (pp. 188-189)

Se aplicó también **la observación** como medio para identificar en el contexto de los sujetos categorías que dieron cuenta de las formas de reconocimiento en la relación pedagógica. Ayala (2008) por ejemplo señala que una "observación de cerca pretende aproximarse, de la forma más cercana posible, al mundo vital de la persona observada con el fin de llegar a aprehender—in situ— el significado de determinada experiencia vivida por ella" (p. 412). De modo que es posible interpretar aquello que la persona dice de acuerdo a lo que se evidencia en las interacciones

evitando tener prejuicios o esquemas previos, y dándole credibilidad y confiabilidad a la experiencia.

Finalmente, se usó como medio de recolección de la información las descripciones de la población investigada. Esta metodología presenta un campo de acción amplio (en el apartado de diseño de instrumentos se mostrarán algunos de los que se usaron) pues puede valerse de distintos instrumentos para lograr un discurso narrativo en los sujetos. Sobre las descripciones Van Manen (2003) comenta: “Una descripción tiene fuerza si nos hace revivir nuestra experiencia básica del fenómeno que describe, de tal manera que compartimos los cimientos más fundamentales de la experiencia” (p. 138).

5.4 Diseño de los instrumentos.

Como se mencionó previamente, la recolección de la información surgió a partir de varias técnicas que usaron distintos instrumentos, basados en Aranda, T., & Araújo, E. G. (2009) y García, B., Et al (2002) se mostrará a continuación las más significativas:

- Para llevar a cabo la entrevista se usó un protocolo de preguntas orientadoras que guiaron la conversación.
- En el caso de la observación de cerca y observación participante, el instrumento usado fue el diario de campo. En él se registró las situaciones acontecidas, teniendo especial atención en aquellas que se relacionaron con la pregunta de investigación.
- En lo referente a las descripciones, se cuenta con un abanico amplio de posibilidades que fomentaron los discursos sobre las experiencias vividas, entre los instrumentos usados se cuentan la foto elicitación, instrumento que aplica el uso de fotos para descubrir en el

lenguaje del sujeto, sus percepciones y la esencia de las interpretaciones que realiza de las mismas. El taller es otro medio para trabajar grupalmente y facilita la identificación de significados por parte de los sujetos estudiados.

5.5 Consideraciones éticas.

Finalmente, en este apartado se retomó un texto muy ilustrativo de Eduardo Restrepo (2016) titulado “Etnografía: alcances, técnicas y éticas”, allí, el autor utiliza dos imágenes que conoció en la Revista Kabuya, (número 9. abril 15 de 1999) en un artículo titulado: “La investigación social: ¿para quién?, ¿para qué?, ¿cómo?” para mostrar el lugar que puede tomar un etnógrafo en una investigación.

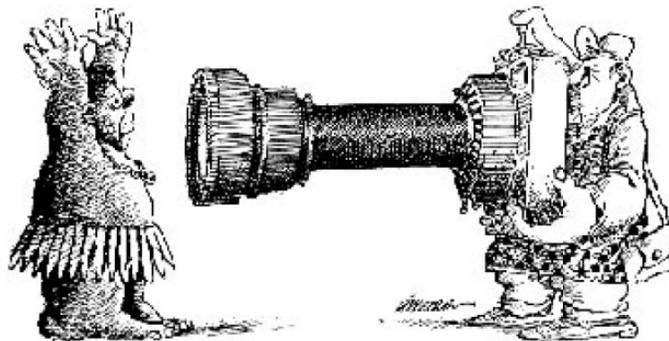


Ilustración 1. Etnógrafo asaltante

Fuente: Revista Kabuya, número 9. abril 15 de 1999.

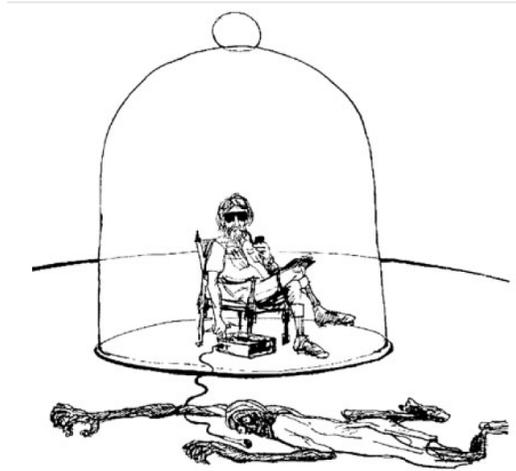


Ilustración 2. Etnógrafo indiferente

Fuente: Revista Kabuya, número 9. abril 15 de 1999.

Ambas imágenes muestran cómo los investigadores dejaron de lado los intereses de las personas, para obedecer a sus intereses personales. Restrepo crítica fuertemente la intromisión de uno y la indiferencia del otro, invitando a asumir una posición ética en todo el proceso investigativo.

Dentro de los compromisos éticos asumidos durante la investigación, se contaron:

- Informar a los participantes en qué consiste el ejercicio y los alcances que se esperan.
- Confidencialidad en los datos e informaciones que conceda durante la investigación, para ello se entregó a los participantes un consentimiento informado donde se especificó esta información, al mismo tiempo se le indicó que en el momento en que lo decidiera, podía retirarse del estudio o inclusive decidir sobre el material que no desea que aparezca en el ejercicio investigativo.

- Nunca se pondrá en riesgo la salud o la integridad de los participantes, y en caso tal, se desligará de la investigación inmediatamente. Sobre ello Restrepo (2016) menciona:

Por interesante que nos pueda parecer, por relevante que sea académica o teóricamente una temática, por mucho que el etnógrafo lo desee, desde una perspectiva ética no es adecuado formular una investigación que signifique poner en riesgo a la gente que participaría del estudio. (p. 87)

- Una consideración ética que presenta el autor citado en la viñeta anterior tiene que ver con “la pertinencia social y política de una investigación tendría, desde esta perspectiva, una dimensión ética. No es suficiente con hacer “buena ciencia”, se requiere también ciencia imaginativamente comprometida que aporte al bienestar de las personas” (ibid, p. 88) en este sentido se le informó a los participantes que los desarrollos obtenidos en la investigación aportarán al ámbito educativo y a la comprensión de los fenómenos escolares contemporáneos.
- En el caso de realizar grabaciones, tomar fotografías o similares, los participantes siempre fueron informados y se les pidió autorización para dichas prácticas. Pues “tenemos que ser transparentes y honestos con la gente, de ahí que ocultarles total o parcialmente lo que estamos haciendo es una actitud que no encaja en una conducta ética adecuada” (2016, p. 89)

6. Resultados

El propósito de este estudio se centró en comprender qué escenas de reconocimiento pueden identificarse en las relaciones pedagógicas que acontecen entre maestros y alumnos en una institución educativa privada.

En esta investigación se realizaron cuatro entrevistas a profundidad a maestras y alumnos de una institución educativa de carácter católico, tres de dichas entrevistas fueron individuales y la última se realizó con un grupo focal de estudiantes de la misma institución. También fue posible realizar una dinámica de grupo a manera de taller, en la que los alumnos -a través de un juego- expresaron la forma como reconocen a una de sus profesoras.

La selección de la población tuvo como criterio la pertenencia al ciclo de básica primaria (Maestra 1), básica secundaria (Maestra 2) y un grupo focal a quien la maestra 2 impartía sus clases. Si bien el sistema educativo colombiano presenta otros ciclos divisorios para desarrollar una educación institucionalizada, este estudio se acercó solamente a dos de ellos (primaria y secundaria) de manera que se pudiera ejecutar un análisis pormenorizado sobre las formas como alumnos y maestros se reconocen unos a otros en las edades que corresponden a los ciclos mencionados.

Para llevar a cabo el proceso analítico, se desarrollaron tres momentos de acuerdo a Sabiote, Quiles & Torres (2005)

- Reducción de datos: teniendo las entrevistas registradas en un procesador de texto, se realizó la separación en unidades temáticas de acuerdo a criterios gramaticales, otorgándole a cada unidad una categoría, una codificación. (p.139)
- Disposición y transformación de los datos: utilizando una matriz o tabla de doble entrada, se reordenaron los datos de modo que pudieron visualizarse relaciones, contradicciones y puntos de quiebre en los discursos de los entrevistados. (p. 146)

- Obtención de resultados y verificación de conclusiones: aquí se consignaron fragmentos narrativos e interpretaciones de la investigadora y de referentes teóricos relacionados con el tema. (pp. 146-147)

Las fuentes teóricas que fundamentan la elección previa de categorías, corresponden con los postulados de Judith Butler y algunas consideraciones de Axel Honneth, quienes han realizado un recorrido importante sobre el concepto “reconocimiento”. Con ellos se pone sobre la mesa la posibilidad de explorar nuevos horizontes investigativos en educación, debido a la necesidad de comprender las dinámicas y retos que día a día enfrentan los maestros y los alumnos en relación a la forma como se identifican/reconocen los unos a los otros.

Es necesario señalar aquí, que el concepto “reconocimiento” tiene un carácter polisémico, el mismo Honneth (1999) señaló que “El concepto permaneció en todos los significados indirectos siempre bajo la sombra de otras determinaciones que se consideraban como más fundamentales” (p.173). La Maestra 2, por ejemplo, indicó: “Es como cuando te elogian por algo que hiciste” (E2, P31E). En esta investigación ello se puso en evidencia, puesto que los participantes del estudio usaron el término en su lenguaje cotidiano para referirse primeramente a una forma de elogio, a una felicitación, pero en su discurso tomó distintos matices y se le usó con distintas connotaciones.

6.1 Marcos normativos como posibilidad de existencia.

Los marcos normativos o normas de reconocibilidad (Butler) aparecen como una suerte de posibilidad de existencia para el sujeto. Para Butler (2009) las formas en que se reconocen unos a otros, corresponden con una historia que los precede y que son una forma de poder social, puesto que suponen unos estándares que permiten la identificación del otro de acuerdo a lo ya conocido,

a lo que ya se ha nombrado antes y que no son el resultado de una mera alocución individual. “Dichas normas existen entonces en la medida en que son permanentemente citadas y repetidas” (p. 12).

La repetición juega un papel primordial en la permanencia y convención de estos marcos normativos. Es por medio de estos que se puede identificar la serie de características que conforman al “alumno”, “al docente”, “al coordinador disciplinario”, “al padre de familia”. Al contar con estos marcos normativos que funcionan como formas de reconocimiento, el sujeto puede existir, puede aparecer en el panorama porque se le ha entregado un nombre que dice algo de él, ese algo puede elogiarlo, puede someterlo, puede menospreciarlo, o peor aún, la ausencia de ese algo, podría amenazar su existencia porque no se le reconoce en modo alguno.

En el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Jacques Delors (1994) menciona que:

El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Solo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. (p.6)

El reconocimiento es necesario para la formación de la confianza en uno mismo, porque al igual que la identidad, la propia conciencia sólo puede desarrollarse a través de la presencia y diferenciación de los demás. El no reconocimiento es una forma de desconfianza que genera incertidumbre e inseguridad, esto, hace que los sujetos en su lucha por el reconocimiento, se inscriban a los discursos que circulan y a ciertas categorías dadas por el lenguaje, solo para lograr procesos de reconocimiento que a veces no corresponden a lo que realmente sienten o desean.

Así las cosas, este estudio se dirigió hacia la comprensión de las formas de reconocimiento, específicamente aquellas formas de reconocer que se producen en la relación pedagógica, en la relación entre un docente y sus alumnos. Para esta investigación, se entendió el reconocimiento como una *dimensión* de la relación pedagógica; en toda relación educativa hay dinámicas de reconocimiento con matices propios ligados al contexto escolar, allí se resalta algo importante y es que los procesos de reconocimiento muestran que nunca se accede al otro tal y como es, sino que se realiza una construcción de acuerdo a unos marcos normativos establecidos, y a aquello que los sujetos muestran de modo que se permita la identificación en los otros de asuntos consensuados, o formas de sujeto existentes.

6.2. Identificaciones y posicionamientos.

El contexto escolar junto con el familiar, han sido los espacios por excelencia para la construcción y formación de subjetividades. Allí se aprende a identificarse a sí mismo, a saber quién se es, poco a poco se va produciendo un sujeto que se adhiere a determinadas formas de ser y que lógicamente se irá transformando en su relación con el otro. Este proceso de reconocimiento propio, le entrega al sujeto la oportunidad de saberse miembro de una sociedad, entendiendo que posee características positivas y negativas, y que ello tendrá efectos y consecuencias en la interacción social, puesto que los individuos o grupos se ven influenciados mutuamente por la comunicación verbal y no verbal.

Jonathan Potter (1996) denominó los posicionamientos como “los diferentes roles participantes que pueden adoptar las personas en una conversación” (p. 91). En esta investigación, el posicionamiento se tuvo en cuenta como categoría inicial puesto que permitía identificar las

diferentes posturas que asumieron los participantes cuando dialogaban sobre la forma como eran reconocidos. Ante cualquiera de las preguntas realizadas en las entrevistas o en la conversación con los alumnos, estos adoptaron una posición en referencia a diferentes temas; la autoridad, los afectos, las palabras, formas de amonestar, lo que no debería hacerse ni decirse, entre otros. A lo largo del informe se mostrará cómo se hicieron evidentes estas posturas, la credibilidad los consensos y sobre todo, como este fue un concepto primordial para comprender cada enunciado en el discurso de los participantes.

En primer lugar, al indagar con las maestras sobre su rol docente, sobre lo que significa para ellas ser profesoras y las características que debería tener un docente, fue posible identificar cómo se reconocen a sí mismas. En primer lugar es importante la formación como licenciado; puesto que ello señala una preferencia por el oficio, lo que ello implica, las exigencias a nivel ético, una práctica educativa responsable e intencionada que busque contribuir en la formación de los alumnos, la Maestra 1 lo afirma así: “lo que más enfatizaba era que ellas tuvieran una intencionalidad pedagógica que no hicieran las cosas por hacerlas, por entretener a los niños sino que era también por la dimensión cognitiva” (M1, E3, P4E). Con esto, la docente muestra el lugar que ella reconoce de un sujeto que trabaje con infancia, un sujeto con intenciones de enseñar algo, con conocimiento, reconoce en sí misma una persona que tiene por oficio el de acompañar, guiar, enseñar y cuidar.

En segundo lugar y respecto a lo anterior, la Maestra 2, se auto reconoce como un sujeto en capacidad de formar a otro que está en condición de alumno, a lo largo de las entrevistas es posible confirmar ese consenso, ese marco normativo que señala el deber hacer de un docente: “Es que nosotros somos formadores, o sea ese es nuestro trabajo, formar un estudiante, entonces yo pienso que uno no solamente forma en conocimientos, uno no forma solamente en saberes, uno forma al

ser” (M2, E2, P16E). Esta afirmación se vuelve particularmente problemática si se piensa en los criterios que poseen los docentes para formar a sus alumnos. Si bien hay un proceso de formación en las facultades de educación para que los sujetos desarrollen o potencien habilidades de enseñanza, también es cierto que entran a jugar sus intereses personales y que ello influencia la ejecución de su oficio.

Existen estándares y lineamientos curriculares, derechos básicos de aprendizaje, proyectos educativos institucionales que muestran una ruta sobre el “qué enseñar” no obstante, el maestro como figura que transmite esos saberes, tiene maneras específicas de hacerlo; el/ella, no es un objeto inanimado sin criterio, por el contrario, tiene la posibilidad de hacer una oferta para motivar o desmotivar el aprendizaje de los alumnos, por lo tanto es primordial que aquel que desea hacer carrera en la docencia, tenga presente la responsabilidad que acarrea esta profesión. En el Decreto 09317/2016 se plantea que “El rol del docente se ve configurado por la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos, el perfeccionamiento de destrezas pedagógicas y el desarrollo de valores” (p.6). Y más adelante, Díaz y Mayz (2004) (como se citó en el decreto ya mencionado) complementan:

El saber ser implica situarse en el contexto de una democracia genuina desarrollando carisma personal y habilidad para comunicarse con efectividad. Esta dimensión contempla el desarrollo global de la persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad, además del desarrollo de la creatividad e imaginación y de la capacidad para actuar de acuerdo con un conjunto de valores éticos y morales. (p.6)

En tercer lugar, el estudio permitió ver que la experiencia laboral docente juega un papel importante en la adquisición de un reconocimiento propio, de una identidad como profesor. Cada

año en el que han ejercido su profesión, (diez años aproximadamente) les ha entregado nuevas experiencias y herramientas para cualificar su práctica, la experiencia vivida les ofrece un marco de estrategias para la enseñanza de contenidos, pero también para la interacción con sus alumnos, la forma de vincularse con ellos se ha transformado con el paso del tiempo, y señalaron en su discurso la necesidad permanente de hacer su trabajo con amor “el amor por la profesión, el amor por la educación y el respeto” (M2, E2, P12E), de comprender que son sujetos en formación y requieren respeto por su palabra, sus ideas y preferencias: “uno dentro de su quehacer va experimentando qué funciona mejor con los estudiantes y qué no, cuando yo entraba a imponer algo, generalmente los estudiantes no lo hacían por gusto entonces generalmente se rebelaban” (M2, E2, P17E). La experiencia en la docencia podría hacer que el sujeto educador se cree una identidad y se autorice a actuar de acuerdo a dicha experiencia.

En último lugar, los alumnos expresaron en su discurso que es menester el reconocimiento de la validez de su palabra. Tanto el grupo focal de alumnos como la entrevista individual con la estudiante, develaron que los adolescentes piden a sus maestros y demás adultos que los escuchen, que los traten como personas, que respeten sus apreciaciones y traten de ponerse en el lugar de ellos:

Es que realmente yo pienso que lo que ayuda a eso es que los profesores sean humanos porque por ejemplo hay profesores que no le importan uno como persona y pues usted no le tiene que importar mi vida, ni irse pensando en mí para la casa, pero si piensan como... es que fuera del colegio ella es una persona, puede tener su vida sus problemas y sus cosas, hay profesores que lo ven a uno como material, como: “es que por él me pagan y entonces voy dictó mi clase y ya no lo veo más” y eso mismo es lo que hacen los profesores muy relajados, es como que tienen que estar allá porque les pagan y ya, no hacen más nada, es

como “por usted me pagan”, un profesor que se interesa por uno es como: por qué no la hiciste, qué es lo que está pasando o hablando con uno se dan cuenta. Hay profesores que ni se dan cuenta que uno no les hizo la tarea, se dan cuenta cuando ven la planilla vacía. Cuando se interesan realmente porque nosotros somos personas, es que generan ese equilibrio entre ser ni muy estrictos ni muy relajados y estar pendientes. (A1, E4, P10E:)

El vínculo que se produce en la relación pedagógica va más allá de la transmisión de un contenido curricular, para esta alumna, debe primar la humanidad y el interés del profesor por la integridad de sus educandos, cuando el docente es empático, abre posibilidades de existencia al sujeto, se permite escuchar y es interpelado a no ser un mero cobrador de un salario, sino un otro que produce un equilibrio entre lo académico y lo afectivo, lo flexible y la autoridad.

Los aspectos señalados anteriormente presentan algunos de los posicionamientos de los entrevistados frente a los roles de docente y alumno, sin embargo, en cada uno de los siguientes capítulos, se mostrará como los posicionamientos están presentes en los diferentes enunciados y apreciaciones que emiten en su discurso.

6.3 La intransparencia.

Las identificaciones, palabras, formas en que los sujetos son nombrados y nombran a otros, determinan en gran manera las interacciones que se desarrollarán entre las personas. La relación pedagógica como espacio donde afloran relaciones de poder, ideales, modos de comprender la realidad, cualidades, defectos personales y demás, es el espacio propicio para analizar las identificaciones -y por consiguiente las escenas de reconocimiento- que acontecen en el contexto

escolar y, para poner en evidencia tensiones, contradicciones, asuntos que han escapado al lenguaje, o que por una u otra razón ha habido una negación para su nombramiento.

Como seres lingüísticos (Butler, 2004) los sujetos se encuentran sometidos al lenguaje. “ser llamado por un nombre es también una de las condiciones por las que un sujeto se constituye en el lenguaje” (p.17) esos nombres abren una posibilidad de existencia, otorgan un lugar en el que se puede ser visto, conocido y reconocido. Si la referencia alude a características que el consenso determina como positivas, el sujeto se halla elogiado y merecedor de toda suerte de adjetivos que empoderan y entregan valor a su receptor. Cuando un docente es calificado como el “profesor favorito”, “el docente más humano”, el maestro más entregado”, el juego de seducción invita al interpelado a promover sus prácticas, a ser visto y a mostrarle a otros como debería hacerse el trabajo. Respecto a ello, la Maestra 1 indica:

Con los niños tuve mucha empatía y también con los padres de familia y las directivas me felicitaron por el trabajo que estaba haciendo, me felicitaron porque los niños y las niñas se sentían cómodos entonces estaba ganando que los niños quisieran ir a estudiar porque cuando yo llegué, ellos no querían ir al colegio y ese reconocimiento fue maravilloso. (M1, E3, P6E).

Una felicitación es una forma de visibilizar, de reconocer el trabajo de un docente. Aquí la agencia del lenguaje toma lugar, es un acto de habla que trae consigo consecuencias en la forma de ejecutar la práctica docente, ante el elogio, la docente se esmera por continuar su labor, de manera que siga produciendo los efectos que fueron la causa de su felicitación. Honneth (1999) por su parte, menciona: “Los sujetos humanos dependen en la realización de su vida del respeto o de la estimación de sus compañeros de interacción” (p. 176).

Todos, cada sujeto tiene un deseo por ser reconocido, el reconocimiento es importante en la vida diaria, puesto que genera un sentimiento de identidad frente a los demás, reconocerse a sí mismo abre la posibilidad de reconocer a otros con sus características específicas, convoca a la práctica del respeto mutuo para promover la convivencia y la vida en sociedad.

Ahora bien, ¿Qué efectos produce un señalamiento lingüístico que interpela al sujeto por su falta de autoridad, ineficiencia o control de grupo en el caso de los docentes? O ¿una alocución insultante como necio, indisciplinado, grosero para el caso de un alumno? Butler (2004) muestra que “ser insultado es una de las primeras formas de agravio lingüístico que uno aprende” (p.16). Ser reconocido con este tipo de apelativos, si bien brinda una posibilidad de existencia, no es la forma que alguien quisiera para ser identificado, sobre todo cuando la formación familiar y escolar, desea proveer a la sociedad de sujetos emocional y físicamente estables, que fomenten buenas relaciones interpersonales y que ayuden a sostener un mundo en permanente transformación.

Saberse como “el profesor más malo”, el compañero de clase que no tiene equipo” o “el niño que casca a todos” exige del lenguaje una nueva expresión que disimule o camufle las heridas que produce este tipo de nombramientos. Esa intransparencia que aparece en el discurso de los entrevistados, deja ver que ciertas palabras amenazan la existencia del cuerpo y que es mejor tratar de esconder la realidad para no hacerse cargo del asunto.

Respecto a lo anterior, los alumnos del estudio mostraron una prudencia inicial al hablar de aquellas cosas que no les agradaban de sus maestros “la profe Camila¹, ella es bien, muy regañona, pero bien” “Juan² es malo, él no sabe ser profesor” (GF, E1). Posteriormente y al indagar por los sentimientos reales de los alumnos por estos profesores, mencionaron algunas características de las

¹ Nombre ficticio.

² Nombre ficticio.

prácticas de sus docentes y advirtieron que preferían que ello no quedara consignado en el informe de investigación. Se alude aquí al poder que posee el lenguaje, la posibilidad de amenazar la existencia y la opción del silencio como camino para proteger la integridad.

La intransparencia sucede no solo de los alumnos hacia los docentes, también los docentes se ven atrapados en el juego de la falta de claridad. Primeramente, los protocolos de las instituciones educativas, obligan a los maestros a poner en palabras amables, el mal comportamiento de los alumnos: “pero no pongo que es desobediente, sino: le cuesta, tiene dificultad, le cuesta trabajo, pero no como tal que es muy indisciplinado... es necesario fortalecer la disciplina y la autoridad en casa” (M1, E3, P18E). Aquí la docente se posiciona en su lugar de maestra que cumple con los protocolos institucionales para nombrar las faltas de los estudiantes, ello revela (I) el poder que tiene el lenguaje en la forma como son enunciadas las cosas, suavizando el discurso de modo que la hoja de vida del alumno no sea “dañada” expresión usada habitualmente en los colegios. (II) el poder que es ejercido sobre el docente, quien debe conservar un lenguaje imparcial y objetivo, que muchas veces termina en eufemismos.

Por otro lado, el estudio permitió develar que es difícil para las maestras reconocer que su práctica docente no es agradable para todos los alumnos o que en ocasiones los afectos inapropiados (Abramowski, 2010) hacia sus estudiantes, afloran sin remedio: “pensaba chismositas, culicagadas tan fastidiosas, eso pensaba” (M1, E3, P15E). Con esto podría aludirse al hecho de que los docentes, como cualquier sujeto con sentimientos, dificultades y además una carga académica que desborda la tranquilidad, pueden autorizarse para sí mismos este tipo de expresiones. Los maestros no son una especie de individuo libre del enojo y que pueden controlar heroicamente pasiones humanas como la ira, los rasgos de personalidad y temperamentos de los estudiantes producen efectos en los docentes que en ocasiones exceden la inteligencia emocional

de los maestros, llevándolos a tener pensamientos como los que señala esta maestra, ante la impotencia frente a las actuaciones de los alumnos, es necesario señalar que ello no define quien es ella, y las competencias que pueda tener como maestra de niños en edad primaria.

6.4 Expectativas y realidades sobre el reconocimiento en la relación pedagógica.

A lo largo de los años la profesión docente ha sufrido una profunda transformación que se puso en evidencia en los primeros apartados de este estudio. La legitimidad del oficio de enseñar no ha sido constante, se ha movido entre el menosprecio y el reconocimiento, el docente se ha visto como esclavo (González, 1993), como figura superyoica (Mejía, 2008), y como un agente que debe adaptarse a las dinámicas culturales de la época. Este escenario muestra una necesidad impetuosa de producir un cambio en la forma como se reconoce la labor docente, infortunadamente dicha necesidad se ve estancada ante la organización estatal y la continuidad de los mismos gobernantes que promueven la corrupción y la desigualdad. Ya María Teresa González (1993) habría anunciado esta problemática, y casi 30 años después, el panorama sigue siendo el mismo:

La figura del maestro no gozó ni goza de la estima que merece, sí bien su protagonismo educativo ha sido importante. Relegado a un puesto escasamente remunerado y con pocos medios a su alcance se dedica a la formación de las generaciones más jóvenes. Con un cometido social indiscutible, su prestigio no ha estado elevado a la categoría que le corresponde. Sobre todo considerando que los cambios operados desde la escuela contribuyen a la renovación social. (p.142)

Así las cosas, sobre los hombros de los docentes ha recaído una serie de expectativas; el gobierno desea algo, las familias desean algo y el mismo docente -con un pensamiento más utópico-

también desea algo, comprende la magnitud de su quehacer, sabe que está acompañando el desarrollo de sujetos pensantes y sintientes, sabe que tiene una responsabilidad de promover la autonomía, la democracia y el criterio crítico en sus alumnos, sabe que su función no está limitada a la repetición memorística siguiendo un manual de instrucciones, el gran problema es que no hay tiempo para hacer bien este trabajo, no hay recursos, las posibilidades para la educación posgraduada son limitadas, y debe sumarse el hecho de que los introducen en un sistema sin garantías y los envuelven en excusas que tienen como respuesta, la innegable corrupción del país.

El discurso de la Maestra 2 confirma que la imagen que tiene la educación no convence como lugar para hacerse a una profesión: “Igual pensaba que no iba a ser lo mío, que no me iba a quedar en esto y me enamoré, me enamoré de la licenciatura de ser docente y me quedé” (M2, E2, P2E). Según lo anterior, podría decirse que allí, en el oficio de enseñar se hospedan *los que saben que saben*, que prontamente no se producirá un cambio, pero que también saben que su aporte puede contribuir a hacer más agradable para algunos el tránsito por la escuela.

Ahora bien, así como es posible encontrar docentes que se entregan de lleno a su labor y hacen lo mejor que pueden, también es posible encontrarse en el gremio de maestros, personajes que nada o poco interés muestran por desarrollar con excelencia su trabajo. Los alumnos del estudio, hicieron un llamado a la responsabilidad de ser maestros. Señalaron que para reconocer un docente como tal y reconocer su autoridad, estos deben demostrar que cuentan con (i) el conocimiento adecuado para enseñar una disciplina, (ii) metodologías activas que fomenten el aprendizaje, (iii) empatía para ponerse en el lugar del alumno.

En la entrevista número cuatro que se realizó con la alumna del grado 11, se mencionó: “Primero que todo usted tiene que ser responsable tanto con la transmisión del conocimiento, y tener responsabilidad afectiva con la persona porque es una persona que también siente, también

le duele, también se cansa” (A1, E4, P16E). Las expectativas que posee esta alumna sobre el rol docente muestran dos exigencias primordiales: enseñar/ amar. Su discurso interpela la labor docente al reconocer que una sola de las exigencias no es suficiente, sino que una complementa a la otra, de modo que se trabaja en los diferentes ámbitos del sujeto. De algún modo se apela a una formación integral que abarque el desarrollo global de la persona, que es uno de los principios fundamentales expresados por Delors (1994) en “Los cuatro pilares de la educación”.

Siguiendo este razonamiento, el estudio también permitió ver que los alumnos esperan de sus docentes que sean un referente de autoridad y que tengan buen proceder en sus acciones. Aquellos maestros que tienen comportamientos infantiles y que se igualan a los estudiantes, ponen sobre la cuerda floja su buena imagen y credibilidad, esto deviene en una carencia de autoridad que no es bien vista por los estudiantes, quienes demandan empatía, comprensión, pero disciplina a través de la cual se sienten protegidos y afirmados:

A decir verdad uno no se los toma en serio (...) porque ellos creen que están haciendo bien y que nosotros nos vemos como ¡qué parchado!, porque a pesar de todo ustedes son autoridad entonces uno no los ve así, uno les pierde no el respeto como persona, pero si el respeto como autoridad, por ejemplo, la tarea? ahhh no la hice, mañana se la traigo (*la alumna realiza un gesto de despreocupación*) usted a un profesor estricto no le va decir eso. (A1, E4, P9E).

Por otro lado, las docentes demostraron en su discurso ser más realistas respecto a lo que esperan de sus alumnos. La diversidad de los contextos que habitan, las prácticas de crianza ejecutadas, los modos de vivir y demás particularidades, señalan que no es sano generarse falsas expectativas frente a sus estudiantes:

Es que todos los estudiantes son diferentes entonces yo no puedo decir que debe haber un prototipo de estudiante, porque incluso del barro uno puede sacar vasijas hermosas, entonces no hay un prototipo, y hay estudiantes que no tienen nada, que lo único que tienen es el profesor. (M1, E3, P21E). Sin dejar de lado lo anterior, es importante indicar que si hay una pretensión por parte de las docentes en lo que respecta a la dinámica propia del aula, puesto que se espera del alumno que posea el mínimo de dominio propio para escuchar una explicación, estar quieto en un acto protocolario o conservar el silencio durante una prueba escrita.

La perspectiva de la profesora Graciela Frigerio (2012) indica la necesidad de conservar cierta extranjería en la relación pedagógica para permitirle al otro “ser”:

En las relaciones pedagógicas, los grandes llegamos al encuentro con los niños, como con una pretensión, así como decir: “ya se sabe”. A veces este “ya se sabe” suele aplicarse justamente a los niños que provienen de esas poblaciones sobre las que golpea la adversidad; y cuando un maestro dice de un niño “ya se sabe”, por ejemplo: “ya se sabe dónde vive”, “ya se sabe si vive en un barrio que tiene condiciones...”, “ya se sabe algo de la configuración de la familia”, “ya se sabe algo de su historia”, 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 (...) Las relaciones pedagógicas conciernen un encuentro entre extranjeros que deben descubrirse en el reconocimiento y el respeto. (p. 3)

7. El amor, ¿un vínculo necesario?

Al observar las diversas escenas en las que son protagonistas los alumnos y los docentes, es posible identificar que toda práctica educativa refiere a que se está reconociendo al otro de una u otra manera, y ello produce configuraciones que son excluyentes; se puede reconocer de una u otra manera a alguien porque hay un tercero que ofrece otra posibilidad de reconocimiento.

En este capítulo de la investigación se pondrá el acento en las formas de reconocimiento positivas y las formas de reconocimiento negativas. Las primeras, hacen referencia a los marcos normativos que hacen posible identificar al otro señalando características, competencias, habilidades, cualidades que lo hacen merecedor de elogios, de aprobación y valoración social. Un sujeto que es reconocido positivamente por otro, se ve a sí mismo como valioso, se respeta y confía en sí mismo. El reconocimiento positivo puede hacerse evidente en la relación pedagógica a través de diferentes formas de interacción como un comentario amable, una instrucción constructiva, evitando el descuido de los compañeros de clase, promoviendo la cooperación, por medio de una amonestación constructiva o también promoviendo la independencia y la creatividad, se puede reconocer al otro a través de un acto amable, o estableciendo los límites necesarios, el contacto corporal amigable y distancia respetuosa son formas de reconocimiento positivo que se hacen evidentes aun cuando no haya palabras, así mismo la alabanza, la ayuda y la justicia, muestran escenas de reconocimiento con el otro que lo hacen sentir valorado e importante.

El reconocimiento negativo es la contraparte del reconocimiento positivo. Cuando se reconoce negativamente al otro, se le está enviando un mensaje de desaprobación, de menosprecio, reconocer negativamente al otro implica visibilizarlo desde un lugar de desprecio sea por sus cualidades comportamentales, físicas o por la ausencia de habilidades o aptitudes que lo hagan valioso para la sociedad. Cuando este fenómeno sucede la respuesta del interpelado está sujeta a la

interpretación que este le de, no obstante, este llamado generalmente produce heridas y sentimientos negativos que dejarán una huella en el sujeto.

Del mismo modo que el reconocimiento positivo, el reconocimiento negativo puede evidenciarse en determinadas escenas como un comentario destructivo, una instrucción destructiva, iniciar o tolerar el descuido de los compañeros de clase, evitar la cooperación, un castigo destructivo, una amonestación destructiva, evitando la independencia y la creatividad, lanzando una atribución negativa al niño o mediante una amenaza, no establecer los límites necesarios, el contacto corporal agresivo, el contacto sexualizado, gritar, e incluso negarse a ayudar. Judith Butler (2004) señala que existen otras formas de reconocimiento negativo aún más dolorosas, como el ignorar, no atender, o la exclusión; puesto que al hacer un comentario negativo se le está dando una posibilidad de existencia al sujeto, se le está visibilizando aunque sea de forma negativa, por el contrario, cuando se hace como si el otro no existiera, se le está borrando, eliminando su existencia y ello resulta aún más hiriente.

El estudio permitió evidenciar que los sentimientos amorosos y los afectos apropiados, son un fenómeno necesario en la relación educativa. Mientras se avanza en las líneas de este capítulo, se mostrará como el discurso de las docentes y los estudiantes, señalan la importancia de este componente y las consecuencias que trae consigo la ausencia del mismo.

7.1 Los afectos apropiados.

En el libro *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Ana Laura Abramowski (2010) señala cómo los afectos que se producen en la relación pedagógica no son naturales y espontáneos, sino que son producto de una construcción histórica que se adapta a

los marcos normativos presentes. Explica que lo natural es aquello que “se enuncia como "lo que nace de adentro" "lo que nace con uno", "lo que siempre ha sido así", "lo auténtico"” (p.56) y se pregunta por qué hay que considerar que el amor en la relación pedagógica es algo natural, por el contrario, es una construcción que ha sido autorizada socialmente y no algo con lo que los sujetos hayan nacido. Para reforzar su postura, Abramowski (2010) se apoya de la filósofa francesa Laurence Cornu (2006) quien indica:

La afirmación según la cual habría que 'amar a los niños' nada tiene de claro ni de evidente. Tampoco aquella que exigiría que los niños amen a sus educadores. Entonces, lo extraño es ese 'hay que': ¿por qué 'habría que', si se trata de algo natural, por lo tanto, carente de imperativos? ¿Acaso no es 'natural' el amor por los 'niños'? (p.57).

Ahora bien, estos afectos (no naturales) pero presentes en la relación educativa se empezaron a considerar como conductas esperables de los buenos maestros. Demostrar cariño, ser amoroso, brindar demostraciones físicas de aprecio como abrazos, mirar con ternura, preocuparse por los asuntos familiares de los alumnos, entre otros, se volcaron en “afectos apropiados” y hoy, tomando como referente de apoyo los discursos y entrevistas realizadas a los participantes del estudio, se evidenció que el vínculo del amor en la relación pedagógica es una exigencia que hacen tanto docentes como alumnos.

Las narraciones de los entrevistados dan cuenta de múltiples escenas en las que acontece un reconocimiento positivo de un sujeto a otro, cuando hay una mediación guiada por un comportamiento afectivo amoroso: “el primer año cuando celebramos el día del profesor que los niños me organizaron una fiesta sorpresa y me sacaron del salón y escribieron mensajes en el tablero, me hicieron cartas”(M1, E3, P11E), “los niños me decían amorcito, profe preciosa, la profe más linda del mundo, gracias por querernos, gracias por enseñarnos” (M1, E3, P11E). El aprecio

que la docente recibe de sus estudiantes, se materializa en un reconocimiento a través de cartas con mensajes amorosos y que muestran un vínculo de reconocimiento desde el amor. Honneth (2011) en su teoría del reconocimiento, señaló en el amor, uno de las primeras formas de reconocimiento positivo que puede recibir un sujeto.

Las muestras de afecto, los elogios y el reconocimiento positivo juegan un rol importante en la construcción de identidad del maestro, pues esto lo lleva a reconocerse a sí mismo como capaz de ejecutar su labor, como sujeto competente para acompañar a los alumnos, al tiempo que reafirma su autoestima y su autoimagen. Del mismo modo, este tipo de llamados producen ciertas consecuencias en la ejecución de la labor docente, la Maestra 2 señala que:

Eso es muy bonito, yo pienso que eso es algo muy bacano, porque seamos sinceros independiente que seas estudiante de que seas profesor, cualquier persona cuando a usted lo elogian usted siente motivación, usted siente como esa necesidad de seguir mejorando y de seguir haciendo las cosas mejor porque te reconocieron, hicieron un reconocimiento de lo que tú hiciste (E2, P29E).

Este tipo de visibilización tiene efectos secundarios importantes en las prácticas educativas de los maestros, porque su trabajo está siendo identificado como valioso, está recibiendo una aprobación que enaltece su trabajo y que lo pone en gran estima frente a la manera como otros llevan a cabo su oficio.

El reconocimiento que Butler (2004) hace al poder que posee el lenguaje no es para menos, porque “hacemos cosas con palabras, producimos efectos con el lenguaje” (p.25) y esa es quizá una de las razones por las que los docentes utilizan etiquetas afectivas para dirigirse hacia sus alumnos: “yo por ejemplo utilizo mucho mis niños, mis hijos, hijo, hija, generalmente cuando le hablo a un estudiante le digo hijo, hija, amor; a todos mis estudiantes les digo amor” (M2, E2,

P24E). Este tipo de enunciado posee una carga histórica, un marco normativo que le indica al alumno que comportamientos se espera del rol en que está siendo llamado; este al ser interpelado como “amor” o como “hijo” se sabe en un lugar de aprecio, de cariño y por medio de esto, el alumno puede asumir conductas que favorezcan el desarrollo de la clase, apoyados en Butler (2004) podría decirse que los docentes utilizan el lenguaje como ritual de reconocimiento positivo:

Si un performativo tiene éxito de forma provisional (e intuyo que el "éxito" es siempre y exclusivamente provisional), no es porque una intención gobierne la acción del lenguaje con éxito, sino solamente porque la acción se hace eco de acciones anteriores, acumulando la fuerza de la autoridad por medio de la repetición o de la citación de un conjunto de prácticas anteriores de carácter autoritario. No se trata simplemente de que el acto de habla ocurra dentro de la práctica, sino que el acto mismo es una práctica ritualizada. Esto significa que un performativo "funciona" en la medida en que al mismo tiempo saca partido de -y enmascara- las convenciones constitutivas que lo movilizan. En este sentido, ningún término ni ninguna afirmación pueden funcionar performativamente sin acumular y disimular simultáneamente la historicidad de la fuerza. (p. 91).

Los actos de habla que producen los alumnos haciendo un reconocimiento positivo hacia un docente, genera en los últimos un sentimiento de aceptación, pero también de sujeción. Butler (2004) señala que este modo de interpelarla puede que no sea ni verdadero ni, falso, lo que se busca no es describir a la maestra, sino, que su objetivo “es establecer a un sujeto en la sujeción, producir sus perfiles en el espacio y en el tiempo. Su operación repetitiva tiene el efecto de sedimentar esta "posición" con el tiempo. (p.62).

Los muchachos me han dicho que soy alegre, que soy una profe muy entregada, que se me nota el amor por hacer las cosas y la inteligencia, que soy muy respetuosa, muy responsable;

a veces me dicen que soy un poquito loca, pero en el sentido positivo porque a veces hago recocha en la clase, me dicen que me adapto muy fácil a los cambios en las situaciones y a las cosas en las que estoy, que soy muy versátil, de mente abierta, que soy una persona con la que se puede conversar, que soy una persona muy madura, que soy buena amiga, que soy buena compañera, que soy como la mamá, me lo han dicho muchas veces son palabras muy bonitas que me hacen sentir muy contenta. (M2, E2, P34E)

Un asunto que es muy notorio en las interacciones entre docentes y alumnos, es el uso de las palabras “papá o mamá” en el aula de clases. Este lapsus por parte de los estudiantes muestra que el rol del maestro puede ligarse fácilmente a la tarea de amor, cuidado y disciplina que muchos padres ejecutan con sus hijos. Hay que destacar que existe una diferencia en la forma como lo viven los niños del nivel primario y la forma como lo procesan los adolescentes. En los niños pequeños se produce el nombramiento a modo de error inconsciente y espontáneo, acompañado de una autocorrección inmediata expresada con gracia o vergüenza: “ma, me deja ir al baño... aaaa dizque ma, me equivoqué, ¿profe me deja ir al baño? *(lo dice sonriendo)*. *(datos tomados del diario de campo de la investigadora)*.

Los alumnos de grados más avanzados, poseen mayor control sobre este tipo de llamamientos y cuando los realizan saben que se vinculan con sus profesores de una manera similar a la que lo harían con sus figuras paternas y maternas, pero obviamente saben identificar las diferencias entre los unos y los otros, la Alumna 1 por ejemplo señala: “y nosotros como grupo decimos que hacemos esto porque ella *(la docente)* es como una mamá y no la queremos decepcionar” (E4, P12E). Lo anterior muestra que el vínculo que se establece en la relación pedagógica puede ir más allá del mero vínculo académico, incluso hay sujetos que se relacionan

tan íntimamente que se produce algo más que una relación pedagógica pudiendo devenir en vínculos afectivos más fuertes y duraderos.

En la entrevista realizada a esta misma estudiante fue posible comprender que el reconocimiento positivo de un alumno a un maestro sucede cuando el docente muestra interés por la vida del alumno y puede acompañarlo y aconsejarlo sobre asuntos que no están relacionados con los aprendizajes escolares. “Lucia³ me dio el mejor consejo que me han podido dar en la vida (...) porque ella me conoció, ella sabía quién era yo y me dijo lo que yo necesitaba” (E4, P11E)

Así mismo, el taller realizado con el grupo focal de alumnos (*Ver anexo*), mostró algunas de las cualidades que tienen en cuenta los alumnos para otorgarle a un profesor un reconocimiento positivo: las características más relevantes para los alumnos referían a valores personales: amorosa, cariñosa, amable. La alegría también fue un factor importante en este taller, el grupo identifica la alegría como la capacidad que tiene el docente de reír, de hacer chistes, de tolerar ciertas bromas que no sobrepasen los límites del respeto. Del mismo modo, entre los mensajes que escribieron los estudiantes se encontraba la consigna: “la mejor profe”, al indagar por el significado de esta oración, la mayoría de estudiantes, concordó en que “es aquella profe que tiene la capacidad de ser autoridad, pero reconoce que hay momentos en que la flexibilidad es necesaria, es aquella profesora que regaña cuando hay que hacerlo y que no está todo el tiempo enojada” (GF, E1)

El taller que se llevó a cabo con los alumnos de nivel secundario tuvo en cuenta solo aspectos positivos de la docente, aquí se consignaron sus cualidades y demás elementos favorables que los alumnos consideraron importantes. Esta estrategia sirvió como herramienta para confirmar si las apreciaciones escritas por los educandos, concordaban con las afirmaciones realizadas en la

³ Nombre ficticio.

entrevista oral. Ciertamente se encontró coherencia entre dichos materiales en lo que respecta al reconocimiento positivo.

7.2 Los afectos inapropiados.

Así como en el numeral inmediatamente anterior se tomó como referente el libro de Abramowski (2010) para explicar el significado de los afectos apropiados, en este apartado se continuará en esa misma línea, de modo que haya coherencia y claridad sobre estos conceptos.

Abramowski (2010) manifiesta que:

Hay placeres permitidos, formas correctas de expresarlos y maneras apropiadas de sentir. Del otro lado, hay placeres prohibidos/ modos no gratos de manifestar los sentimientos y emociones innombrables. Por ejemplo, así como hoy en día el cuidar y el querer saber sobre los alumnos forman parte de lo correcto, el rechazo, el desamor y el odio hacia los alumnos están mal vistos, tanto como la rigidez, la distancia y el trato seco y esquivo. (p.57)

Esta autora señala con gran acierto aquello que fue puesto en evidencia en las entrevistas realizadas durante esta investigación. Tanto docentes como alumnos indicaron que existen palabras, acciones y comportamientos que no deberían realizarse en la relación pedagógica y en otras interacciones entre sujetos, puesto que pueden traer consecuencias negativas a futuro y pueden afectar de forma negativa, la manera como se ven los sujetos así mismos, disminuyendo su capacidad creadora, su fe en lo que pueden lograr y llegar a ser, su autonomía, su estima y valoración propia entre otras. Axel Honneth (2011) señaló en su libro “La sociedad del desprecio”

Dado que la experiencia del reconocimiento presenta una condición de la cual depende el desarrollo de la identidad del ser humano en conjunto, su ausencia, esto es, el desprecio, va

acompañada necesariamente del sentimiento de una amenaza de la pérdida de personalidad. (p. 137).

Conviene subrayar aquí, que en la relación pedagógica existe una diferenciación de roles en la que necesariamente el docente debe actuar como autoridad y el alumno como subordinado ante dicha autoridad. Esta relación vertical, puede actuar como mecanismo protector de los alumnos, al instaurar la norma, al poner límites, al llamar a la disciplina y el respeto para la sana convivencia, al ser -como dicen las entrevistadas- agentes que acompañan la formación y son guía para los estudiantes. Sin embargo, cuando hay una desviación o falta de conciencia sobre las palabras o acciones que se llevan a cabo con los estudiantes, esta verticalidad puede resultar amenazante para los alumnos, trastocar su integridad, y transformar la manera como se perciben. Sobre esto la Alumna 1 mencionó:

Yo me esforzaba mucho en los trabajos de él por lo mismo, para que me aprobara, buscando como aprobación de él, y él era como ¡ja, pero que milagro!, eso no lo tenía que decir, sobraba, no se necesitaba, él era como: que milagro que hizo la tarea, ¿a usted quien le está haciendo las tareas? Profe fui yo, después ya cambió un poquito, pero era como, “es que usted tiene su cosita”. El año pasado no tuve la oportunidad con él, pero probablemente me siga desaprobandando (E4, P5E)

Se produce en la subjetividad de la alumna una apreciación en doble vía: por un lado, se identifica a sí misma como sujeto que merece ser despreciado porque no cumple con los requisitos exigidos por su docente, y por el otro lado, reconoce negativamente a aquellos docentes que se muestran predispuestos con la imagen desfavorable que tengan sobre un alumno. Cuando los nombres hirientes por los que el docente llama al alumno se sostienen en el tiempo y se distribuyen entre el colectivo de docentes de una institución, se genera una parálisis en la imagen del alumno,

esto es una forma de menosprecio porque el lenguaje del maestro está determinando lo que es y será el estudiante, negándole la posibilidad de ser reconocido de forma distinta a lo que fue. He aquí la importancia de que la labor docente se ejecute cada día desde una mirada optimista y confiada en lo que el alumno puede llegar a ser, como dice Laurence Cornu (1999) sobre la confianza: “Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo” (p.19).

Sobre los riesgos de la verticalidad expuestos en párrafos anteriores, es posible citar la narrativa de una alumna en la que rememora una situación en la que se sintió reconocida de forma negativa y que dejó en ella una sensación de ambivalencia muy marcada:

Por ejemplo una vez en la oración antes de iniciar la clase, yo tenía el típico conflicto de adolescente con la religión, con Dios y yo no oraba y eso a ella (*la docente*) le molestaba y yo hacía caras me reía y como me portaba mal, era bullosa, me paraba del puesto, no trabajaba y una vez super enojada me dijo: es que usted es el diablo usted parece no se... parece el diablo, entonces Natalia⁴ nos regaña muy fuerte delante de todo el salón en general, y ella dice si usted no quiere que yo lo regañe delante de todo el salón no hagan cosas delante de todo el salón, entonces uno le va cogiendo como miedito, sin embargo le tengo cariño aunque siento que no está bien que a uno lo regañen delante de todo el mundo. Porque eso es humillante. (E4, P15E)

⁴ Nombre ficticio.

Una de las formas de disciplinamiento -conocida por medio de la investigación- que llevan a cabo algunos maestros, es exponer frente a todo un grupo de estudiantes, una falta en la que haya caído un alumno. Esta forma de poner en práctica la autoridad es vista por los estudiantes como un método humillante que poco tiene de formativo, por el contrario, se desarrolla aquí una autoridad por coerción, en la que se obedece o se deja de hacer algo porque se le tiene miedo al docente y no porque medie el afecto y el respeto. Se produce un reconocimiento negativo, el alumno recordará aquel maestro que lo regañaba en público y lo ponía en ridículo. La entrevista con el grupo focal permitió confirmar este hecho cuando uno de los alumnos afirmó: “Si a mí me bravean ya no les hago caso, cuando lo regañan a uno delante de todos eso es muy maluco” (GF, E1).

Es posible que escenas de reconocimiento negativo como las narradas anteriormente, exhiban el lugar de vulnerabilidad que ocupa el alumno, su condición de subordinado al poder del docente lo expone a circunstancias en las que queda sometido al rechazo, el menosprecio o la exclusión, aun así, los alumnos también pueden ser protagonistas de situaciones en las que califica al maestro con palabras hirientes, insultantes o de desaprobación:

Uno llega a rajarse mucho de los profesores (...) han sido varias ocasiones en las que uno hablando entre compañeros uno dice como ese profesor no sabe dar clase, que pereza ese profesor, o, no sabe manejar el grupo, lo que uno más le critica a los profesores es la falta de autoridad y ha sido como eso. Yo una vez le dije al profesor de artística que él era un sonso, pero se lo dije como, profe es que usted es como atolondrado y él se quedó como (pensando con cara de asombro) (A1, E4, P14E).

Los alumnos demandan de sus docentes que tengan la autoridad para controlar la disciplina del grupo, para exigir responsabilidad frente a tareas académicas y buenos comportamientos, que sean justos en las calificaciones y que no permitan que los alumnos abusen de su buena voluntad y

sean estrictos. Cuando un docente carece de estas competencias, es motivo de un reconocimiento negativo que afecta la imagen de autoridad del docente.

El reconocimiento negativo en la relación pedagógica es más normal de lo que podría pensarse, Abramowski (2010) expone que “los afectos inapropiados suelen tomar la forma de lo inadmisibles, de lo casi inconfesables” (p.58) precisamente porque se identifica el carácter dañino que trae consigo, y las consecuencias negativas que puede acarrear para un sujeto en construcción como lo es el adolescente, pero, ello no significa que por este motivo este pueda eliminarse fácilmente de las interacciones. La Maestra 2 admite en su discurso que “hay estudiantes que no te generan como esas ganas de acercarse, de preguntarle cómo está entonces uno también lo va dejando pasar” (M2, E2, P23E), La Maestra 1 por su parte, resiste los malos comportamientos de sus pequeños alumnos, fantaseando con ideas que sabe que nunca podrá ejecutar y que la mayoría de las veces son el resultado del enojo del momento:

Me provoca pegarle una pela, que rico cascarlo, pegarlo del techo o pegarle una cinta en la boca o amarrarlo a la silla pero no más, porque yo los he querido mucho, o sea, han sido situaciones puntuales en que mi paciencia se ha visto al límite, eso ha pasado como en mi cabeza, porque yo los he querido mucho. (M1, E3, P16E)

Reconocer a un alumno de forma negativa, genera en la maestra un deseo de ejecutar castigos físicos hacia aquellos que provocan una falta de manejo en su actuar. La docente señala los castigos físicos que le provocaría realizar, ante ciertos comportamientos de aquellos alumnos que reconoce negativamente, sin embargo, señala que nunca ejecutaría estas acciones, que eso solo sucede en su cabeza, porque a pesar de todo siente cariño por sus alumnos, o también, porque prima el respeto por la vida, y su condición de garante de derechos le recalca la imposibilidad de llevar a cabo ciertas acciones. Cabe señalar que, en el pasado mes de mayo, el senado aprobó en Colombia

la ley 2089 del 2021 que prohíbe el castigo físico a menores de edad; esta “ley antichancla” busca reducir el maltrato al que son sometidos los niños y niñas colombianos a cargo de sus padres o cuidadores.

Dicho lo anterior, Corbo (como se citó en Abramowski, 2010) plantea que hay afectos inapropiados, pasiones tan desmesuradas, que resulta obsceno el solo hecho de pensar que pueden circular en los escenarios educativos, sin embargo, se mueven en los pasillos de las instituciones y son incontables las formas con las que se les invisibiliza puesto que reconocer su existencia, implicaría aceptar una falla casi repugnante. (p.58),

7.3 ¿Por qué no le caigo bien?

Existe en las instituciones de educación una expresión famosa a la que acuden con afán, estudiantes de todos los grados y edades: “el profesor me la tiene montada”. Al conocer las líneas del apartado previo podría decirse que esto sería totalmente normal, teniendo en cuenta que en las relaciones pedagógicas, suceden escenas y situaciones en las que pueden aparecer afectos apropiados e inapropiados. Lo que interesa señalar en este apartado, refiere a la necesidad que tienen los alumnos de recibir reconocimiento positivo por parte de sus docentes, y cuando ello no sucede, aparece el cuestionamiento por aquello que no se tiene, por aquello que hace que el alumno no le caiga bien al profesor.

Las maestras y los alumnos coincidieron en el hecho de que los convoca un deseo por la enseñanza y el aprendizaje, pero ello no es garantía de que acontezca “la química y la empatía necesaria para que se caigan bien el uno al otro”. El docente, como adulto con un recorrido más amplio para identificarse a sí mismo, para aceptarse con sus defectos, aspectos positivos y con el bagaje que le proporciona su experiencia de vida, puede afrontar con mayor facilidad el hecho de

no agradar a otro. Para un alumno este proceso puede ser más complejo, su desarrollo físico y emocional está ocurriendo, se está conociendo a sí mismo, posicionándose sobre diversos aspectos de la vida, eligiendo sus preferencias y adquiriendo las herramientas para aceptarse y considerarse valioso e importante.

En este sentido es primordial que en los primeros años de su vida, el sujeto esté rodeado de un ambiente que lo acoja, lo proteja y le brinde amor. La introducción en otras instituciones diferentes a la familia como la escuela, serán la oportunidad de comprender y aplicar otras normas de convivencia y de asumir la responsabilidad de cuidar de sí mismo, naturalmente este camino sucederá a lo largo de su vida, mientras tanto irá sentando las bases de sus valores y sumando experiencias que le darán las estrategias para enfrentar situaciones difíciles y dolorosas como la presentada por la Alumna 1 en su narrativa, donde expresó haber escuchado que una de sus docentes estaba hablando de ella con otra docente:

“Es que no sé qué tiene ella que no me cae bien” yo no superé eso, yo ya no le trabajaba a ella y ella dejaba tareas sencillas, pero yo no le trabajaba a ella y yo no le trabajaba porque yo sentía que yo le molestaba, una vez al principio del año yo tuve un problema con ella por unas notas y ella me dijo es que no me gusta la forma en que usted mira, no me gusta que usted sea tan petulante y la forma como mira a los otros. (E4, P15E)

Este tipo de reconocimiento ligado a un sentimiento de desagrado, genera un efecto negativo en la relación enseñante y aprendiz, puesto que la estudiante, al conocer que no es “querida, aceptada, valorada” por su maestra, genera barreras en la interiorización de los saberes disciplinares, se desmotiva y pierde interés en lograr los objetivos académicos. Si bien no es tarea de la docente demostrar un cariño que no siente hacia su alumna, es menester que tenga tacto pedagógico y comprenda que sus acciones y sus actos de habla podrían traer consecuencias negativas en la vida

del alumno, pues una palabra de afirmación, un gesto o toque cariñoso consensuado como un abrazo, no producen efectos dañinos profundos, como si lo hace un señalamiento desfavorable, un nombre que evidencia menosprecio, un llamado insultante, sobre todo cuando el discurso de los alumnos entrevistados resume que este tipo de palabras dejan una huella significativa en sus recuerdos. He aquí la razón de porque este tipo de pasiones habitan el lugar de lo inapropiado, lo inadmisibles.

Sobre este recuerdo la alumna agregó que existe una justificación para que los estudiantes asuman una actitud desafiante, para negarse a estudiar e incluso para quebrar la relación pedagógica:

Cuando se acabó la clase ella estaba con otra profesora y le hizo un comentario y me miró a mí, después yo me acerqué a la otra profe y le dije, profe dígame la verdad de quién estaba hablando Johana⁵, y ella me dijo: de ti, es que tú no le caes bien, y yo ya no era capaz de decirle nada a ella. Yo trato de llevármela muy bien con los profes pero eso quebró la relación mínima que yo tenía con ella, yo ya no quería estar en la clase de ella, ya no quería tratar con ella y eso hizo que yo tuviera un año muy duro con ella, entonces yo pienso que detrás del estudiante que no está dispuesto a recibir clase, está el profesor que hizo sentir incómodo al estudiante y uno se desmotiva. (A1, E4, P15E)

La relación pedagógica se fractura cuando el docente expresa con libertad sus percepciones desfavorables hacia un alumno y este último se entera de dichos enunciados. Abramowski (2010) ya lo había advertido “Hay placeres prohibidos/ modos no gratos de manifestar los sentimientos y emociones inenunciables” (p. 57). El maestro debe tener tacto, saber amonestar a un estudiante

⁵ Nombre ficticio.

mostrándole que no está señalando la persona, sino la falla que está cometiendo y que dicha falla puede ser corregida.

Del mismo modo, no se quiere decir en este trabajo que los docentes deben eliminar por completo aquellos “placeres prohibidos” que sienten por algunos alumnos, eso no los hace los peores profesores del mundo, al contrario, los sujeta a su condición de ser humano, uno que no está inmaculado, que no es perfecto, sino alguien que con sus conflictos y cualidades, hace lo posible por acompañar procesos formativos en los alumnos, en un gobierno que poco le apuesta a la educación. Es necesario aclarar, tampoco se pretende dar a los docentes el consentimiento para difamar o menospreciar a quienes no son de su agrado, sino invitarlo a no olvidar que en la relación pedagógica el/ella, son los adultos y quienes deben esperar con optimismo lo que mencionó Delors (1994) en el texto “Los cuatro pilares de la educación”:

La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida” (p.7

Llegados a este punto, hay que considerar la perspectiva de los docentes en lo que respecta a la falta de conexión con algunos estudiantes. Las docentes señalaron: “Es que hay veces no hay química, puede que uno tenga acciones que perjudican al otro, entonces uno ahí ya se ganó la mala, y hay veces en que no” (M1, E3, P24E). “La arrogancia crea barreras, para mí eso es algo con lo que pienso que es muy difícil. (M2, E2, P37E). El vínculo maestro-alumno, así como cualquier

relación entre sujetos, involucra subjetividades, modos de ser que pueden no conversar entre sí y producir efectos diversos que los sujetos interpretarán en formas diversas.

En general las maestras indicaron que el asunto más problemático para ellas es que el alumno sabotee las explicaciones de la clase, no preste atención, agreda físicamente a los otros, o sea muy irresponsable con sus tareas, esas son las condiciones que les generan malestar o las características que supondrían un reconocimiento negativo hacia los educandos.

7.4 Las heridas psíquicas

Para llegar a una autorrealización lograda, el ser humano se encuentra destinado al reconocimiento intersubjetivo de sus capacidades y operaciones. Si en alguno de los escalones de su desarrollo tal forma de asentimiento social queda excluida, esto abre en su personalidad un hueco psíquico, en el que penetran las reacciones negativas de sentimientos tales como la vergüenza o la cólera. Por ello, la experiencia de desprecio siempre va acompañada de sensaciones afectivas que pueden indicarle al singular que se le priva de ciertas formas de reconocimiento social (Honneth, 1992: 220).

Este apartado de la investigación se dedicará a analizar el punto de vista de las entrevistadas, en lo referente a aquellos actos del habla que dejan una huella, una memoria, una herida traumática que es recordada con dolor. Así como lo menciona Honneth, las experiencias de desprecio envían un mensaje al sujeto que pueden paralizarlo y sedimentar ese señalamiento, de modo que este queda inhabilitado para enfrentar tal agravio.

La Maestra 2 es consciente de la responsabilidad que implica emitir un juicio, nombrar a otro con una etiqueta negativa o incluso invisibilizarlo:

Entonces no sabemos de qué manera una palabra puede marcar a un estudiante porque vuelvo y te digo, como hay unos a los que simplemente no les importa hay otros que de verdad se marcan y quedan con algo aquí (*la profe se toca la cabeza señalando el cerebro*) como: es que yo soy el bobo, yo soy el lento, entonces yo pienso que con eso hay que tener mucho cuidado mucho. (E3, P27E)

Los nombres por los que son llamados los sujetos dan lugar a un modo de existencia, dichos nombres pueden elogiarlo o denigrarlo, de ahí la posibilidad que tiene el sujeto para (i) acomodarse en ese lugar en el que se le ha posicionado o (ii) interpelar ese sitio a través de una acción o de un acto de habla que lo libere. Hay que mencionar, además, que la posición social que ocupa aquel que lanza un juicio o califica con un nombre, juega un papel primordial en la recepción que hace el otro; no es lo mismo ser agraviado lingüísticamente por el coordinador del colegio, ser amonestado por un docente, o recibir una palabra ofensiva de un niño en edad preescolar. Ante un docente, el coordinador cuenta con la autoridad y el poder para generar un hueco en la estima que un maestro tiene de sí mismo, si fuese el pequeño de preescolar quien insulta al docente, el asunto se resolvería fácilmente con una amonestación disciplinaria escrita o con un dialogo para fomentar el respeto. Para ejemplificar esta situación, es posible traer a colación la narrativa de una de las docentes del estudio, quien indicó que su condición de subordinada ante el coordinador del colegio, hizo posible una escena en la que ella se sintió profundamente herida: “Él dijo que yo había pasado de ser la mejor profesora del colegio -así literalmente- a ser la peor, eso para mí fue hiriente. Y él puede decir eso porque tiene un rango muy superior a mí” (M1, E3, P13E). Recibir un agravio de este tipo tiene fuertes implicaciones para un docente, porque se pone en riesgo su estabilidad laboral y emocional, esta docente estará pensando cómo mejorar nuevamente su práctica, o que hacer para recibir nuevamente la aprobación de otro que puede incidir sobre su futuro laboral. La misma

docente señala: “su imagen es hiriente para mí, sus acciones, sus actitudes y que me diga que yo no tengo vocación que yo perdí la vocación” (M1, E3, P13E). La posición de poder que tiene el coordinador afecta negativamente lo que la docente piensa de si y lo que cree que puede lograr.

Otra perspectiva que muestra cómo la posición de poder de un sujeto puede dañar física y emocionalmente a otro, es la señalada por una de las alumnas del estudio, quien dice: “Y los profesores no se dan cuenta que a uno como estudiante lo marcan, yo todavía me acuerdo de la profesora de preescolar que me pellizcaba y de las palabras de Camilo⁶” (A1, E4, P6E). Prácticas de agresión física como los pellizcos, dejan una huella traumática en el alumno, son recuerdos que permanecen y producen una forma de reconocimiento negativa hacia el maestro agresor. Así mismo, las palabras hirientes, los gestos de desaprobación y menosprecio, también causan una herida que, aunque no sea física, genera dolor en el alumno y una marca en su subjetividad. Butler, (2004) revela que entre las implicaciones más significativas que tienen este tipo de experiencias, es que el sujeto que es nombrado con cualquier calificativo, posteriormente será un potencial sujeto que usará el lenguaje para nombrar a otros (p.57), lo grave del asunto es cómo lo hará, si en su psique habitan recuerdos amargos que marcaron negativamente su vida.

Así mismo, respecto a lo anterior Butler (2006) brinda una explicación que señala como el cuerpo puede sufrir y morir, debido a la acción que ejecute otro:

El cuerpo supone mortalidad, vulnerabilidad, praxis: la piel y la carne nos exponen a la mirada de los otros, pero también al contacto y a la violencia, y también son cuerpos los que nos ponen en peligro de convertirnos en agentes e instrumento de todo esto. (p.52)

⁶ Nombre ficticio.

La estudiante relata otras dos escenas en las que menciona que dos de sus docentes, dejaron una marca negativa en su vida y que hasta hoy recuerda con tristeza:

- “Yo me acuerdo que yo tuve una pelea con una compañera, pero pues, fue mi culpa, y yo me acuerdo que yo le dije, si Camilo, fue mi culpa, yo la saqué de un trabajo y ella se enojó y me gritó, y yo le grité, horrible, entonces, él me sacó del salón y me dijo: es que usted es egoísta, es que usted yo no sé qué, yo no sé cuánto, dese cuenta, me trató super mal, incluso habían varios compañeros míos que estaban escuchando, imagínese la vergüenza mía, de que él me estuviera diciendo todo eso frente a todo el mundo, los que estaban ahí cerquita a la puerta oían cómo me gritaba, el me gritó super horrible, yo creo que fue la única vez que él me llegó a gritar así de horrible, pero no me quedaron ganas de volver a gritar, horrible, yo me puse a llorar. (A1, E4, P7E)
- Y me siguió diciendo usted mira de una forma como burletera como mirando a la gente por debajo, a mí no me gusta la forma como... delante del salón me digo todo eso y yo no le dije nada, ella nunca se disculpó conmigo ni nada, después de que ella me dijo todo eso yo ya no volví a ser la misma (A1, E4, P15E)

Estas narrativas hacen un llamado al docente, a pensar bien cómo actuar frente a una situación crítica, el docente tiene la responsabilidad de sostener con generosidad la vida del alumno, porque su condición de autoridad le otorga el poder de la violencia, una violencia que daña, Butler (2006) dice: “La violencia es (...) un modo por el que la vida misma puede ser eliminada por la acción deliberada de otro” (p.55). Las palabras que en este caso fueron hirientes, produjeron en la estudiante un reconocimiento negativo hacia su docente, este último usó los gritos frente a los compañeros de la alumna como manera de interpelación, como camino para sujetarla en la posición de egoísta, lo problemático del suceso fue como eso fue interpretado por la estudiante no como una

experiencia que la podía motivar para mejorar, sino como una herida psíquica que dejó una huella profunda en su subjetividad, como algo que “le retumbó”:

Lo único que es realmente hiriente es cuando lo marca a uno, cuando a uno le resuena esa palabra, cuando le retumba. Si a usted no le duele eso que le dijeron entonces no es hiriente, es cualquier cosa que lo lastime, porque hay cosas muy sencillas que usted le puede decir a alguien que la hieran, cualquier cosa que le suene usted por dentro es hiriente, pues en el mal sentido porque hay cosas buenas que también suenan. (A1 E4,P13E).

De máxima importancia resulta saber que ser llamado por un nombre convencionalmente hiriente, podría no tener los efectos esperados por el emisor del llamado, puesto que los nombres siempre están sujetos a la interpretación de aquel a quien van dirigidos, y en determinados casos la alocución insultante podría no significar nada para el receptor. J. L Austin citado por Butler, (2004) señala que el daño no es inherente a las convenciones que un acto de habla dado invoca, sino que depende de las consecuencias específicas que un acto de habla produce (p.39)

8. El problema de la autoridad.

Se iniciará primeramente identificando que es la autoridad. La autoridad es definida por Kojève (2006) (como se citó en Abramowski, 2010) a partir de "la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros reaccionen contra él, siendo totalmente capaces de hacerlo" (p.112) En este sentido, el ejercicio de la autoridad excluye el uso de la fuerza o la violencia, en tanto "de manera general, no hay que hacer nada para ejercer la Autoridad" (p.112). Durante el estudio, este concepto fue uno de los que más protagonismo tuvo. Las docentes y alumnos aludían a ella en diversos modos y circunstancias: la autoridad

puede ser juez y verdugo, la autoridad puede proteger y puede vulnerar, los alumnos la piden y en ocasiones la rechazan, los docentes deberían ejercerla, pero algunos se preocupan por ganarla... Son variadas y ambivalentes las posturas presentadas por los participantes sobre la autoridad, para los alumnos talvés sea un mal necesario, para los docentes una vestidura primordial, en todo caso, la autoridad es reconocida en esta pesquisa como un excelente material para futuros estudios debido al gran potencial investigativo que posee.

Para continuar se expresará que la autoridad es vista por las docentes como un elemento fundante tanto en la crianza de los hijos, como en la profesión docente. Para estas maestras, la falla de la autoridad en el hogar tendrá consecuencias negativas en la adaptación de los niños y adolescentes en la escuela. La falta de respeto a los límites y a la norma, abrirá el camino para que los alumnos reciban una idea errada sobre el funcionamiento de las dinámicas sociales, y le provocará un sentimiento de desaprobación que más adelante deberá enfrentar para poder ser insertado en la cultura. Las docentes señalan que la falta de autoridad es el camino de inicio para formar alumnos indisciplinados:

Es aquel donde en la casa lo han formado así, lo han formado sin autoridad, aquel que no tiene una dificultad cognitiva, que no está diagnosticado, pero que simplemente en la casa le dieron el puesto del rey y puede hacer lo que quiera y tiene el derecho de hacerlo, para mí eso es un estudiante indisciplinado. (M1, E3, P17E)

Aquí la maestra señala que se puede visibilizar a un estudiante de acuerdo a la crianza ofrecida en el hogar, en este caso, una crianza que no puso límites y conllevó a la constitución de un sujeto rey que no acata la norma y que está sujetado a unas estructuras que podrían quebrantar la convivencia y la vida en sociedad, al dejarlo hacer lo que quiera. Toro (2007) plantea que:

Cuando un niño transgrede las normas, es necesario mostrarle que no ha hecho algo bien; ello sirve para preservar el orden social, pero también para protegerlo del horror. Sirve para lo primero, porque el mundo funciona con leyes, normas y límites y la cultura cobra al reo, es decir al criminal, a veces hasta con su propia vida, el haberse atrevido a transgredir. El reo es puesto en el lugar de lo que no sirve, así se le rehabilite... sabemos que es así, porque las penas, las prisiones y los castigos no se hicieron para castigar al criminal, de todos modos, se le considera peligroso y deudor; surgieron para mostrarle al ciudadano de bien, lo que le puede pasar si se atreve como el criminal a pasar los límites de la cultura. Sirve para lo segundo porque un niño al que no se le indique que no todo es posible y que hay límites que debe respetar, en lo común se conduce por el mundo como un amo caprichoso que a todo tiene derecho, sin mover ni un solo dedo” (p.11)

De acuerdo a lo indicado por la profesora Toro, la instauración de la norma es fundamental, a través de ella se enseña al niño el panorama de la vida real, se le muestra que existen figuras que son portadoras de norma y autoridad. La escuela por ejemplo es uno de esos lugares en los que el niño y el adolescente deben estar sujetos a la autoridad: “Cuando uno tiene autoridad ellos se sienten bien, se sienten protegidos, pero si uno es autoritario ellos lo van a ver a usted como ¿este qué? este es un enemigo y uno tiene que tener mucho cuidado (M1, E3, P10E). Para esta docente la autoridad tiene dos caras, por un lado, le sirve para manejar el grupo y darse a sí misma un lugar como referente de norma, como imagen de autoridad. Por otro lado, cuando un maestro tiene autoridad puede relacionarse con los estudiantes de modo que le garantice una interacción en la que no será vulnerado por un maestro autoritario, que realiza imposiciones arbitrarias, sino que lo guiará en los procesos académicos y estimulará un ambiente de respeto y aprendizaje entre pares.

Así mismo, la maestra señala una advertencia dirigida hacia el actuar docente en la relación pedagógica, al afirmar que los docentes no deben generar en sus alumnos la imagen de un enemigo, sino trabajar en la generación de interacciones que lleven a un clima de confianza y amor, señala también el riesgo inminente de practicar el autoritarismo, y las consecuencias nefastas que esto puede acarrear en la relación educativa, esto puede ejemplificarse también con la afirmación de la alumna 1, quien recuerda: “Ese día que me sacó del salón y me dijo todas esas cosas, a uno eso lo marca y como son los profesores, uno les cree, porque ustedes son como moldes de personalidad” (A1, E4, P6E). Para algunos estudiantes, la autoridad que reviste al docente lleva a que muchos de sus actos de habla se conviertan en performativos, por tanto, hay una exigencia que se le hace al maestro, ser cuidadoso en la forma como se refiere sobre el alumno, porque puede tener una influencia que afectará positiva o negativamente al estudiante.

En relación con la autoridad la Maestra 2 indica:

Cuando entendemos la autoridad de mostrarle al otro que es que yo soy la que mando, que es que yo soy el que impongo, no, entonces cuando entendemos la autoridad como el respeto, el saber que somos dos partes diferentes pero que podemos trabajar juntos, yo creo que ahí se hace un buen trabajo, pero cuando lo confundimos como soy el que impone, soy el que mando, soy el que digo y lo que yo digo se hace, creo que ahí cometemos el peor error y sobretodo con los jóvenes. (E2, P13E).

Además, añade: “A veces pensamos que porque somos adultos entonces lo que nosotros decimos es así y ya, y no, yo creo que esa es una falla bastante grande” (E2, P17E).

Este fragmento de la entrevista señala un aspecto de gran valor para la relación pedagógica: los alumnos reconocen la autoridad del maestro, cuando este se muestra respetuoso y cuando sus

decisiones están orientadas al bien común, no por un deseo, un capricho personal o simplemente porque ellos son los adultos.

Como se mencionó en el apartado de los afectos inapropiados, los alumnos reconocen negativamente a un docente que no ejerza autoridad: “Lo que uno más le critica a los profesores es la falta de autoridad” (A1, E4, P14E) sin embargo, esta autoridad debe ser legítima, llevarse con honor y no usarla de manera que cause una herida en aquel que se encuentra subordinado. Si bien la autoridad es el poder que se le entrega a alguien para que actúe sobre otro, esas actuaciones deben estar dirigidas bajo el lente del respeto y el sentido común y no usarla con la intención de demostrar que se tiene control sobre el otro y que puede hacerse esto o aquello sin que haya consecuencias, se puede ejemplificar esta situación a través del discurso de la alumna entrevistada: “Hay profesores que son expertos en tirar sátiras, cosas sobre uno, pero no se lo dicen a uno si no que se lo dicen a todo el salón y uno sabe que están hablando de uno y eso lastima” (A1, E4, P15E) he aquí el opuesto a una autoridad legítima, según la estudiante, esta forma de referirse sobre los alumnos, es particularmente hiriente porque el docente se aprovecha de su lugar de autoridad para señalar la falta en el educando de forma generalizada, la impersonalidad de la situación la hace más hiriente porque está dando a conocer a todo el grupo de estudiantes, las fallas y defectos de un integrante del salón, esto podría afectar el buen clima escolar, se prestaría para generar situaciones ligadas al bullying y podría perturbar la autoestima del alumno implicado.

De acuerdo a lo anterior, la alumna señala el problema de abusar de la autoridad pero también plantea dos opciones posibles ante este tipo de eventos: (i) “Yo pienso que la forma correcta es que piensen las palabras porque esas palabras si hacen semilla en nosotros, entonces que piensen muy bien lo que van a decir. (A1, E4, P8E), los planteamientos de Butler apoyan esta postura, puesto que el lugar que ocupa el maestro le da la autoridad para invocar palabras que

pueden convertirse en llamados ilocucionarios para los alumnos, así como dice la estudiante *esas palabras hacen semilla en nosotros*, por ello el imperativo de evaluar aquello que se le dice a los escolares que están bajo la autoridad de los maestros. (ii) además:

Tiene que ser generoso porque usted resaltándole las cosas buenas que tiene un estudiante hace más, que recalándole lo malo y tachándolo, porque uno como adolescente o preadolescente no lo toma para crecer, no en muchos casos, uno se cierra y se retrae entonces tiene que ser generoso a la hora de pensar en el otro no sólo en que usted tiene la autoridad. Debe ser responsable y empático. (A1, E4, P16E)

La alumna se sabe en un lugar de vulnerabilidad, de sujeción, porque está sometida a una autoridad que bien puede acompañarla en la construcción de su ser, o por el contrario usar el poder que posee para herir o dañar la imagen que tiene de sí misma.

Todo lo anterior parece confirmar que el reconocimiento negativo hacia un docente puede acontecer, cuando éste obra mal usando su autoridad; cuando la convierte en autoritarismo. Sobre el autoritarismo una de las docentes plantea:

Para mí un maestro autoritario es aquel que impone, aquel que cree que es más importante, que es mejor y que está un nivel muy por encima de los demás, de los estudiantes, sobre todo. En la parte académica pienso que genera barreras en el aprendizaje, porque muchos de los chicos, muchos de los estudiantes cuando ven que hay una persona que manda, que es cerrada y que es sólo lo que esa persona diga y no más, los pelaos empiezan a poner barreras, empiezan a cerrarse a aprender, a que no les gusta la materia, a que no quieren estar en clase, a que no quieren hacer el trabajo simplemente porque ya tienen como que... Aquí ya no hay relación, aquí ya no hay conexión. (M2, E2, P14E)

Cuando la relación pedagógica se sustenta bajo los roles de amo y señor (Mejía, 2008) se aludiría a una relación educativa ligada al autoritarismo. Una vía alterna para cimentar un vínculo entre docentes y estudiantes es promover una sana horizontalidad. La Maestra 2 indica que es posible producir un acercamiento con sus alumnos al “hacer recocha en la clase” (P34E). (*reírse, contar chistes, cantar*) La experiencia relatada por la maestra, le ha mostrado que este tipo de actitudes mejoran la relación pedagógica y facilita la formación de vínculos que exceden lo meramente académico, posibilitando un acercamiento entre sujetos que en muchos de los casos resulta en una especie de “complicidad” que motiva al estudiante a “ser mejor” y acatar la autoridad del docente. Abramowski (2010) señala de forma brillante como este tipo de estrategias ejecutadas por los maestros, tienen una eficacia atada a la afectivización:

Entre el rechazo al autoritarismo y la añoranza de una "buena" autoridad, parece ubicarse la mayor parte de los maestros. Mientras tanto, mientras cada uno busca, no sin dificultades, construir un rol posible de autoridad, está disponible el afecto, ingrediente al parecer eficaz para encontrar legitimidad en el ejercicio del rol. En este sentido, podríamos pensar que el afecto que el maestro inyecta al vínculo establecido con sus alumnos funciona como una vía para alcanzar una legitimidad que antes venía dada -y que se apoyaba en una autoridad docente preexistente- y hoy debe ser construida. Es decir, la afectivización sería una herramienta de legitimización del rol docente. (p.112)

Para concluir este apartado, se presentará un planteamiento de Kojève (citado por Abramowski 2010) que añade un señalamiento importante sobre la paradoja del Amor/Autoridad, y se dice importante porque la relación pedagógica es así, diversa, ambivalente, novedosa:

Si alguien hace lo que le digo por “amor” hacia mí, lo hace *espontáneamente*, pues todo lo hace para causarme placer, sin que yo tenga necesidad de *intervenir*, de actuar sobre él. La

relación de Amor es, pues, esencialmente, algo diferente a la relación mediante la Autoridad. Pero siendo que el Amor da el mismo *resultado* que la Autoridad, fácilmente se puede cometer un error al confundir los dos fenómenos, y hablar de una “autoridad” que el amado tenga sobre el amante, o de un “amor” que tiene quien experimenta -es decir, reconoce- una autoridad para quien la ejerce. De ahí la explicación de la tendencia natural que tiene el hombre de amar a aquel al que le reconoce la Autoridad, así como de reconocer la Autoridad de aquel al que ama. Pero, sin embargo, los dos fenómenos siguen siendo claramente diferentes (p.114)

8.1 La personalidad docente.

“Y como son los profesores, uno les cree, porque ustedes son como moldes de personalidad”
(A1, E4, P6E).

A lo largo de las entrevistas realizadas a las maestras y los alumnos, se encontró que los participantes otorgaban al rol docente la tarea de la formación y acompañamiento en el proceso de crecimiento y construcción del alumno. Este último, como sujeto permeable, en la interacción con el otro va creando su propia identidad, observa e interioriza pautas de comportamiento y se va introduciendo poco a poco en la cultura. Inicialmente los padres, se convierten en referentes de personalidad para ir edificando su propio temperamento, más adelante se fijará en otros sujetos como profesores y amigos que aportarán rasgos distintivos a su conducta.

En la primera línea de este apartado, se señaló un nombramiento muy importante realizado por la Alumna 1, los profesores sirven de ejemplo para que los alumnos decidan si quieren parecerse o no a lo que ven todos los días en sus aulas de clase. Bajo este pronunciamiento se

entiende un asunto muy comprometedor para los docentes: sus valores, prácticas, defectos y virtudes, están sobre la mesa como plato fuerte y los alumnos observan con atención cada uno de ellos. La alumna 1 relata:

Yo una vez le dije al profesor de artística que él era un sonso, pero se lo dije como, profe es que usted es como atolondrado y él se quedó como *(la alumna realiza un gesto que se puede interpretar como pensando con cara de asombro)* yo siento que a él eso le quedó maquinando, él no se enojó ni nada y se quedó como ahhh bueno, y eso fue lo que me preocupó más, que no se enojó, él se quedó como *(gesto de resignado)* y yo confirmé que eso le dolió, y sigo pensando lo mismo pero no se lo puedo decir, entonces yo ya no era capaz de mirarlo de frente sino que mandaba a otro a que le entregara las cosas y los trabajos. (E4, P14E)

Cuando uno de los sujetos de la relación pedagógica, en este caso la alumna, hiere al docente a través del lenguaje, hay un quiebre en la confianza, se produce una separación que interrumpe el vínculo, no solo el docente tiene la capacidad de herir a sus alumnos, sino que también puede verse interpelado de forma negativa debido a sus rasgos de personalidad.

En concordancia con la anterior escena, se puede traer a colación una apreciación de la Maestra 1, quien se refirió sobre su forma de ser de la siguiente manera:

Es que hay veces no hay química (...) por ejemplo yo puedo caer mal porque soy callada y pueden decir de mi es que ella es muy creída, es que ella no se relaciona y yo que hago si es que yo soy callada y eso no quiere decir que yo sea mala o sea buena, simplemente el otro se está llenando de una conjetura sin conocerme y ya por eso le caigo mal. (E3, P24E)

La docente se siente interpelada, al ser reconocida como tímida, se le llama a confirmar o negar lo que se dice de ella, pero también se posiciona como un sujeto que dentro de su personalidad

y estilo docente incluye el ser tímida. La afirmación “no hay química”, podría entenderse como el choque entre personalidades entre docente y alumno. Sobre ello Martín (2007) señala:

Los estilos de enseñanza tienen mucho que ver con la personalidad del profesor, y también en cierta medida con la experiencia docente. Las diferentes formas de desempeñar el rol docente representan una determinada posición que implica la adopción –conjuntamente con la personalidad- de una forma de enseñar. (p.24)

Ubicarla en una categoría comportamental como el “ser creído” también permite darle existencia, darle un lugar a través del lenguaje, aunque para ella no sea de su agrado puesto que considera esta etiqueta como algo que no corresponde con su forma de ser.

En contraste con el posicionamiento de la Maestra 1, se indicará ahora la postura de la Maestra 2 quien plantea: “Me he sentido más cómoda con los adolescentes (...) y de pronto puedo trabajar, como con mi forma de ser un poquito más tranquila, con los niños hay que tener un poco más de tacto, como más cuidado al hablar” (E2, P11E). La personalidad está ligada a la forma de ser maestro, no se puede ser maestro y dejar de lado lo que se es en los demás roles de la vida, de acuerdo a esto, la docente indica que siente preferencia por la población adolescente, que ha sido categorizada desde ramas como la psicología con características ligadas a la rebeldía, el conflicto, la búsqueda de identidad entre otras y la maestra señala que se siente más cómoda y puede apoyar de forma más acertada en esta fase del desarrollo humano.

Sobre la personalidad docente, Garbarini (2011) planteó la importancia de la empatía al mencionar:

Otro de los elementos esenciales es la comprensión empática. Cuando el docente tiene la capacidad de comprender desde adentro las reacciones del estudiante y tiene una percepción sensible de cómo se presenta el proceso de aprendizaje al alumno, entonces podrá facilitar un aprendizaje realmente significativo. (p.2)

La Alumna 1 por su parte, también hace un llamado a la empatía, puesto que los vínculos entre docente y estudiante, requieren de una conexión afectiva, de una participación en la que el maestro no juzgue sino que acompañe y entienda que este no es el estado último del sujeto escolar, que va a cambiar y que precisamente su acompañamiento es importante en ese proceso. Ella menciona:

Empatice porque usted no sabe qué problemas trae el estudiante de la casa, empatice porque usted no sabe del ambiente familiar, empatice porque... enténdalos un poquito, usted los está viendo crecer, se supone que como docente nos ven madurar, ella en algún momento va a cambiar, hay otros profesores que ellos hablan conmigo y son como: como has cambiado, como sos de diferente ahora y se siente muy bonito. (E4, P6E)

Son múltiples las exigencias que deben cumplir los docentes para llevar a cabo su labor. Su oficio interpela todos los ámbitos de su vida, en ocasiones pueden enfrentar satisfactoriamente algunas de estas exigencias, en otras deben buscar herramientas que los ayuden a sortear aquello que no saben cómo tratar. Es un trabajo constante, una lucha dirigida hacia su reconocimiento, hacia la visibilización de sus esfuerzos, puede que como se mencionó antes, pasen otros 30 años y el panorama educativo colombiano continúe siendo el mismo, no obstante, el oficio de enseñar se sostiene, porque su cometido es grande y su propósito no cesará.

9. Discusiones finales

Este trabajo de investigación tuvo como propósito comprender cómo se reconocen los docentes y los alumnos mediante la identificación de escenas cotidianas que evidenciaran las palabras, los gestos, las omisiones y los silencios que se generan en la interacción con el otro. El

recorrido atravesado en este camino investigativo permitió conocer que existen estudios con cierta cercanía al presente ejercicio, no obstante, se puede exponer la presencia hallazgos importantes que señalan nuevos horizontes de indagación.

En relación al reconocimiento se pudo comprender su carácter diverso y la posibilidad de usarlo como concepto clave de estudio. Los informes presentados por autores como Mejía (2017), Zapata (2019), Naranjo (2004), González (2012), Bastidas (2013) entre otros, (*ver estado del arte*) indican la potencia del tema para abarcar fenómenos relacionados con la democracia, la cognición, la religión.

Un hallazgo importante que arrojó la investigación se relaciona con la necesidad de desaprender y transformar el significado que tiene la palabra “reconocimiento”. En primera instancia se entiende este término como una forma de elogiar o felicitar a alguien por X o Y circunstancia, sin embargo, la complejidad del idioma permite usarlo bajo diferentes connotaciones siendo muy cercano a la acción de (i) *identificar*: “cuando él llegaba yo decía: ya llegó el grosero, donde está el grosero del salón, pero él aprendió a verlo no como algo malo, no como una actitud negativa, sino que era la cualidad con la que yo lo identificaba” (M2, E2, P21E). (ii) *Aceptar*: “mí me dicen que soy intensa y reconozco que a veces sí” (M2, E2, P35E).

Por otro lado, la relación pedagógica como objeto de estudio, presenta un sin número de posibilidades de exploración ligadas al currículo, la violencia, la didáctica, etcétera. La revisión de la literatura lo confirma a través de análisis como el de Ríos (2010), Mejía (2008), Salazar (2004), Cadavid (2019), Corti (2017), Abramowski (2010). Estos estudios, si bien difieren a la presente investigación en asuntos como la ruta metodológica o la población, evidencian asuntos clave que son insumos para nuevos ejercicios de exploración. Este estudio, por su parte, mostró sobre la relación educativa que la personalidad del docente juega un papel primordial en las interacciones

que se producen entre los sujetos: de acuerdo a su temperamento, sus elecciones de vida, su idiosincrasia, tomará decisiones en relación a la clase y a la metodología, es por ello que algunos docentes preferirán mantener ciertos límites con sus alumnos y no involucrarse emocionalmente, mientras que otros verán en la cercanía con sus alumnos, una estrategia de seducción que facilitará el manejo de la autoridad.

Ahora bien, la convergencia del reconocimiento y la relación pedagógica ha tenido su porción de indagación hace varios años, las investigaciones de Paredes (2015), Prieto (2012), Frigerio (2012), Hincapié et. al (2016) son muestra de los nuevos ámbitos que se están tomando en cuenta para ser explorados y a ello debe sumársele los nuevos planteamientos teóricos que abren un abanico de posibilidades para aprender. Butler, por ejemplo, ofrece una mirada postestructuralista que permite analizar y comprender fenómenos educativos entendiendo el sujeto en su complejidad, sabiéndolo perteneciente a un contexto, a una cultura, y a un tiempo histórico.

Los resultados generados a partir de esta investigación, no pretenden en ninguna manera convertirse en generalizaciones sobre las formas como se reconocen los docentes y los alumnos. La singularidad de los sujetos, sus experiencias, modos de sentir y expresarse, si bien están situados dentro de unos marcos normativos establecidos, demuestran que cada persona realiza procesos de objetivación y subjetivación distintos, y por ello no es posible afirmar que las situaciones y experiencias que le acontezcan a un ser humano, tendrán los mismos efectos en otro. Lo que si fomenta este estudio, es la visibilización de experiencias educativas que se sumen al cúmulo de conocimientos disponibles, de manera que se puedan observar tendencias, tensiones y novedades que permitan un mayor acercamiento a las dinámicas escolares y a los sujetos que las habitan.

9.1 Conclusiones

Este estudio buscó comprender las formas cómo se reconocen los docentes y los alumnos de una institución educativa. Para ello se identificaron y describieron experiencias tejidas alrededor de la relación pedagógica, dichas experiencias mostraron que es posible identificar positivamente al otro de la relación educativa basándose en principios de respeto y amor, pero también de responsabilidad y generosidad. El reconocimiento negativo por su parte, tiene lugar cuando el maestro o el alumno despliegan libremente afectos inapropiados que influyen de forma dañina en la identidad o autoimagen del otro, la falta de escucha, la no promoción de la autonomía, la predisposición sobre quien es el otro, también son terreno fértil para provocar un reconocimiento negativo en los sujetos. Es menester señalar que tanto el reconocimiento positivo como el negativo tienen efectos diversos – que pudieron evidenciarse en el discurso y comportamiento de los participantes- y como lo mencionó Butler (2004) están sujetos a la interpretación que cada persona realice de ellos. He aquí una novedad que presenta la autora, las normas de reconocibilidad se hacen presentes en los contextos, pero siempre está presente la posibilidad de interpelar las posiciones en las que dichas normas ubican a los sujetos, sea por medio del lenguaje o de otras manifestaciones disponibles.

De acuerdo a lo anterior se debe mencionar como fortaleza de la investigación, la posibilidad de aplicar una teoría como la de Judith Butler a un estudio educativo. Si bien las teorías tradicionales ofrecen un fundamento potente para analizar los fenómenos escolares, una nueva propuesta teórica dará paso a nuevos conocimientos, nuevas maneras de mirar, interpretar, cuestionar, puede decirse que Butler ofrece un abanico de posibilidades que análisis que amplían el horizonte educativo y permite conceptualizar asuntos sobre los que aún no se haya profundizado.

La metodología aplicada permitió la visibilización del discurso de los participantes, el uso de técnicas de recogida de información como la entrevista, hizo posible darle fuerza a sus voces y sus apreciaciones, siendo fiel a sus palabras y respetando sus recomendaciones. También permitió analizar los efectos que producen las dinámicas de reconocimiento en una relación pedagógica, mostrándose en la forma como hablan, como se visibilizan o invisibilizan, las categorías normativas que se usan para referirse al otro, las consecuencias a largo plazo que trae consigo la relación de un alumno con su maestro, entre otras que pueden leerse a lo largo del presente trabajo.

Esta investigación permitió concluir que la profesión docente viene equipada con la responsabilidad social de acompañar con empatía y generosidad. Los alumnos demandan docentes comprometidos con su saber disciplinar, que estén allí para transmitir un saber académico útil para la vida, pero que también estén comprometidos con el sujeto que hay bajo el uniforme escolar, un sujeto que siente, que requiere aprobación y autoridad, que desea ser respetado y que quizás pueda suscitar en sus docentes afectos apropiados que acompañen la vida en las aulas.

Otro asunto relevante que se pudo constatar, fue la presencia de la categoría “autoridad” como uno de los conceptos centrales en la relación docente-alumno. Fue un término que apareció con mucha frecuencia en el discurso de los participantes, y que reveló la gran potencia que posee y sobre el que se puede profundizar en futuras investigaciones que señalen su interés por la relación pedagógica.

El reconocimiento se tuvo en cuenta en esta investigación como una de las muchas dimensiones que componen la relación pedagógica. Este tema es sumamente amplio, de modo que se hace una invitación a seguir indagando y promocionando el estudio de los vínculos que se tejen entre docentes y alumnos.

9.2 Limitaciones:

La crisis generada por la infección del covid-19 fue quizá la limitación más significativa que se tuvo que enfrentar en este estudio. La pandemia por el virus SARS-CoV-2 representó grandes retos en todos los ámbitos de la vida. La educación, por ejemplo, dispuso de todas las herramientas posibles para asegurar una educación remota, y más adelante la aplicación del modelo de alternancia permitió el retorno a las instituciones educativas. En cierto momento, el aislamiento preventivo negó la oportunidad del encuentro con los entrevistados, afortunadamente la vacunación masiva y el retorno gradual permitieron de nuevo el encuentro, la socialización y por consiguiente la finalización exitosa del presente ejercicio investigativo.

Para concluir, se recomienda que, en futuras investigaciones relacionadas con el reconocimiento y las relaciones pedagógicas, se tenga en cuenta el discurso de niños más pequeños en forma individual, al igual que se hizo en este estudio con los alumnos de secundaria, puesto que se conocerá más a fondo sus apreciaciones en lo que respecta a las interacciones con sus docentes, ampliando el panorama de indagación.

Referencias

Abramowski, A. L. (2010) *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas.*

Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos Aires, Argentina.

Abramowski, A. L. (2010). Los “afectos magisteriales”: una aproximación a la configuración de la afectividad docente contemporánea. *Propuesta Educativa*, (33),113-115. Facultad

Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403041789016>

Aranda, T., & Araújo, E. G. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Editorial EOS, 284.

Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de educación*, (281), 5-17.

Arpe Hipermedia. <https://arpehipermedia.com>

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 26(2), 409-430.

Bastidas M, Ariza G, Zuliani L. Reconocimiento del niño con síndrome de Down como un sujeto de crianza. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública* 2013; 31(1): 102-109.

Bedoya Hernández, M. H. (2012). Niños y niñas cuidados: el reconocimiento mutuo en la experiencia de las madres comunitarias antioqueñas. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (36), 262–286.

Builes Correa, M. V., Bedoya Hernández, M., & Lenis Castaño, J. F. (2011). El reconocimiento como hilo que teje eudaimonía (felicidad) y areté (virtud). *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (33), 356–372.

Butler, J. (1997). *Mecanismos psíquicos del poder*. Valencia: Cátedra. La institución imaginaria de la sociedad, 1.

Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.

Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires Argentina: Paidós.

- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cadavid Marín, Ángela, & Parra Naranjo, J. (2019). Resignificar la relación pedagógica: dejar a la emoción fluir en el entre-nos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 79(2), 9-24.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie7923260>
- Centro de Pensamiento Pedagógico (2019) *Relatos de experiencias maestras*. Gobernación de Antioquia.
- Cerdá, H. (1993). *Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Santa fe de Bogotá. Colombia. El búho.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: Frigerio, Poggi y Kofinfeld (1999) (comp) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, pp. 19-26
- Corti, F. (2017) *"La contemporaneidad en la relación pedagógica, un estudio de casos en un aula de secundaria*. Universitat de Barcelona.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Delors, Jacques (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Egon g, G. Yvonna s. L. (1994) "Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa" Cap. 6 del libro: *Handbook of qualitative research*, de Norman Denzin & Ivonna Lincoln (eds.), london: sage, pp.105-117.
- Frigerio, G. (2012) Conferencia "Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas" disponible en: <https://vimeo.com/82716799>

- Garbarini, M. (2011). La personalidad del docente. Su influencia en el alumnado. Extracto de “Las características personales del docente y su relación con el rendimiento académico y el aprendizaje significativo de sus alumnos.
- García, B., González, S., Quiroz, A., Velásquez, A., & Ghiso, A. M. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: funlam.
- Gil Congote, L. M. (2012). Relación pedagógica e interacción comunicativa. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4(2), 85–102.
- González Gil, A.M. (2012). Mujeres, conflicto y desplazamiento forzoso: acción, resistencia y lucha por el reconocimiento y la inclusión. *Dilemata*, (10), 119-149.
- González Pérez, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (16), 135-144.
- González, A. A., & Sánchez, M. P. (2013). La relación educativa con mujeres en contextos de prostitución: la dimensión pedagógica de la intervención. *Educación XXI*, 17(1), 291-308.
- Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, enlace web <https://historiadelapracticapedagogica.com/#>
- Hincapié Restrepo, G. P., Pérez Atehortúa, L., Pérez López, M. I., & Monsalve Villa, A. (2016). Saberes docentes para el reconocimiento de estudiantes con talentos o capacidades excepcionales en un contexto de vulnerabilidad social. Manuscrito inédito.
- Honneth, A. (1996). Reconocimiento y obligaciones morales. *Estudios políticos, RIFP* (8) pp. 5-17
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.

- Martín, M, Á. (2007) “El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia”, en Ogigia. *Revista electrónica de estudios hispánicos*, (1) pp. 17-30. Disponible en (<http://www.ogigia.es>)
- Martínez, M. (2005). El método etnográfico de investigación. Caracas, Venezuela. Recuperado de Word Wide Web: <http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html>.
- Maturana, G. y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205.
- Mejía Rodríguez, S. P. (2017). *Formación ciudadana y justicia social en la educación desde la teoría del reconocimiento: discursos sobre las prácticas de los líderes del proyecto Colegios Maestros de Medellín*. Universidad de Antioquia, Medellín
- Mejía, M. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 189-197.
- Naranjo Giraldo, G. (2004). Ciudadanía y desplazamiento forzado en Colombia: una relación conflictiva interpretada desde la teoría del reconocimiento. *Estudios Políticos*, (25), 137-160
- Noguera, C. (2003). Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. *Pedagogía y saberes*, (18), 75-82.
- Olivé-ferrer & Rodríguez, A. (2018). Los otros en una relación pedagógica para el cuidado. *Revista d'innovació docent universitària: RIDU*, (10), 59-64.
- Paredes, J. (2015). La escucha del otro en una relación pedagógica centrada en el estudiante. Reconociéndome en las experiencias de otros. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2),159-170. DOI:10.1344/reire2015.8.28212"

- Pérez, T. G. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (16), 135-144.
- Postic, M. (1982). *La relación educativa: factores institucionales, sociológicos y culturales* (Vol. 26). Narcea Ediciones.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad: discurso, retórica y construcción social. Temas de psicología*. Paidós.
- Prieto Egido, M. (2012) *El reconocimiento del otro en la pedagogía cívica. Estudio sobre la función de las emociones en relación con la alteridad*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/16253/1/T33958.pdf>
- Restrepo Parra, A. (2010). Los jóvenes y sus luchas por el reconocimiento. *Nómadas*, (32), 179-193.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión editores.
- Ríos Acevedo, C. (2010) Violencia y relación pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, [S.l.], n. 8-9, p. 57-70, mar. ISSN 0121-7593. Disponible en: <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5676>>.
- Runge, A. K (2017). Propuesta anteproyecto infancia, ámbitos de socialización y educación (familia, pre-escolares, pares, medios) y producción de órdenes generacionales: por una analítica interpretativa de las prácticas de producción de diferencias. Universidad de Antioquia.
- Runge, A. K (2019). Culturas escolares, culturas docentes y profesionalidad pedagógica. *Publicación oficial de la Secretaría de Educación del Departamento de Antioquia*.

- Runge, A. K. (2003). Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la Hermenéutica del sujeto. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 219-232.
- Saenz Obregon, J. (2009) Formación: infantilización y autocreación. En Martínez Posada, J. E., & Neira Sánchez, F. O. *Miradas sobre la subjetividad*. (pp 89-114) Universidad de la Salle.
- Salazar, E. M. Á., Salazar, C. P. A., Vargas, L. G. G., Escalante, M. G. M., Mejía, Á. L. M., Quintero, M. T. Q., ... & Russi, M. E. V. (2004). La inteligencia emocional una propuesta para sensibilizar la relación pedagógica y potenciar el liderazgo en las estudiantes. *Plumilla Educativa*, 3(1), 49-54.
- Saldarriaga, O., & Sáenz, J. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. *Historia de la infancia en América Latina*, 38-42.
- Todorov, T. (2008) *La vida en común*. Barcelona: Taurus
- Toro, G, L. (2007). ¿Cómo hacerse obedecer sin maltratar a los niños? En: Sierra, G. *¿Sin límite? el extravío de la autoridad y su efecto en niños y adolescentes*. Medellín: Corporación Ser Especial.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea books.
- Zapata Agudelo, G. D. (2019). *Aspectos emocionales subyacentes a las relaciones de reconocimiento intergrupales en tres líderes de grupos religiosos minoritarios*. Universidad de Antioquia, Medellín.

Anexos

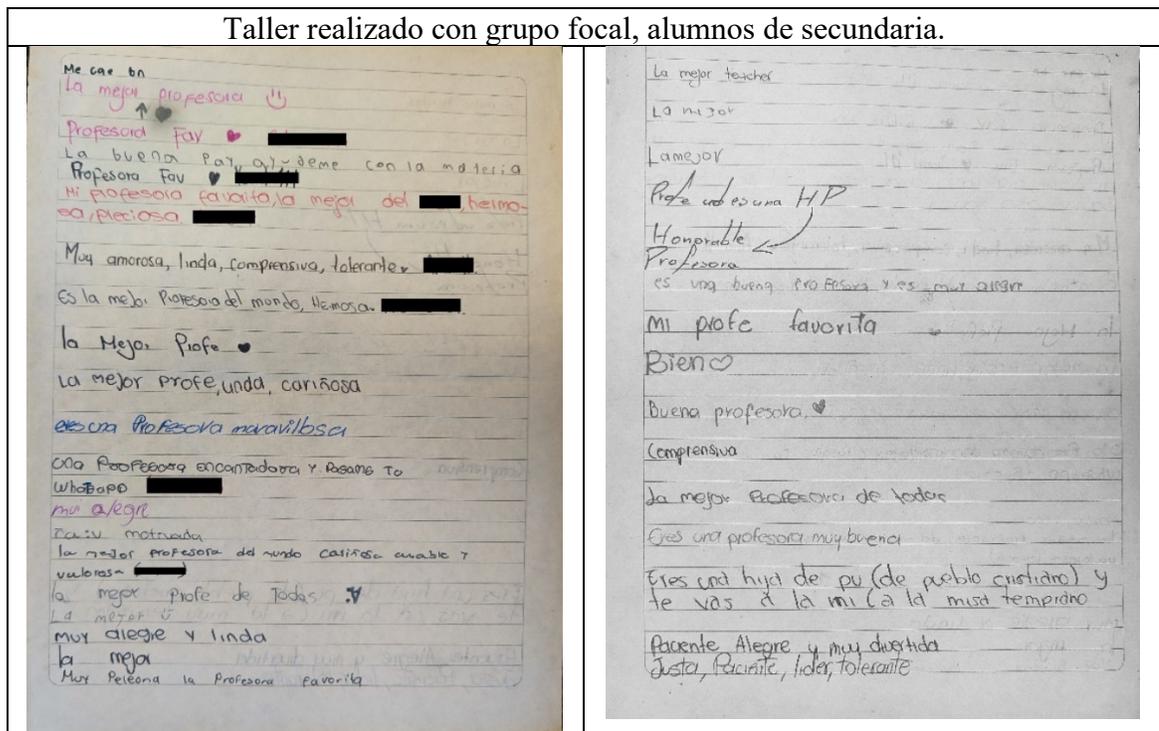


Ilustración 3. Taller grupo focal

MATRIZ DE ANÁLISIS ENTREVISTAS - LAS FORMAS DE RECONOCIMIENTO EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA		
RECONOCIMIENTO POSITIVO		
Número	Discurso Entrevistado Cod: ()	DIÁLOGO INTERPRETATIVO
1.		
2.		
RECONOCIMIENTO NEGATIVO		
Número	Discurso Entrevistado Cod: ()	DIÁLOGO INTERPRETATIVO
1.		
2.		
INTERPELACIÓN		
Número	Discurso Entrevistado Cod: ()	DIÁLOGO INTERPRETATIVO
1.		
2.		
RELACIÓN MAESTRO ALUMNO		
Número	Discurso Entrevistado Cod: ()	DIÁLOGO INTERPRETATIVO
1.		
2.		
POSICIONAMIENTOS		
Número	Discurso Entrevistado Cod: ()	DIÁLOGO INTERPRETATIVO
1.		
2.		
AUTORECONOCIMIENTO		
Número	Discurso Entrevistado Cod: ()	DIÁLOGO INTERPRETATIVO
1.		
2.		
CATEGORIAS EMERGENTES		
Número	Discurso Entrevistado Cod: ()	DIÁLOGO INTERPRETATIVO
1.		
2.		

Tabla 1. Matriz de análisis



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Educación Avanzada
Maestría en Educación

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MAESTROS Y
MAESTRAS**
Participación Proyecto De Investigación

Mi nombre es ARLEDY EMILSE OSORIO GÓMEZ, soy estudiante de la maestría en educación de la Universidad de Antioquia, y actualmente investigadora principal del proyecto titulado *Las formas de reconocimiento en la relación pedagógica que se realizará en el municipio de Bello*. El objetivo de este estudio es comprender qué escenas de reconocimiento pueden identificarse en las relaciones pedagógicas que acontecen entre maestros y alumnos en una institución educativa privada.

Muy comedidamente le solicito su participación en esta investigación, pues dado su trabajo como maestra en el marco de la educación formal, consideramos que sus aportes son de vital importancia para el estudio. Participarán en este estudio maestras, niñas y niños de una institución educativa privada.

Su participación es estrictamente voluntaria y podrá ser suspendida cuando usted lo decida. Lo invito a participar en conversaciones en las que tendremos como tema, las interacciones que se producen entre maestros y estudiantes y las formas como cada uno reconoce al otro.

Usted podrá eventualmente ser observado y fotografiado en algunas clases, para lo cual será consultado con anticipación, las conversaciones serán grabadas en audio y transcritas, los datos de las clases serán registrados en un diario de campo, usted también podrá proporcionar otra documentación relacionada con el proyecto si así lo desea.

Toda su información y respuestas serán tratadas con confidencialidad y se les asignará un código. Su identidad y la de institución serán protegidas. Únicamente, las personas directamente implicadas en este proyecto tendrán acceso a dicha información (asesor del proyecto e investigadora principal) La participación no representará ningún costo para usted, tampoco, implicará ningún riesgo para su integridad. Los resultados de este estudio se utilizarán con fines académicos.

Si requiere información adicional no dude en contactarme al teléfono celular 318 795 **** o escribirme al correo electrónico arledy.osorio@udea.edu.co

Muchas gracias por disponer del tiempo para esa investigación.

Manifiesto que he leído y comprendo la información y que de forma libre autónoma y sin presión consiento participar en este estudio.

Firma el participante

fecha

código



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Educación Avanzada
Maestría en Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES
Participación Proyecto De Investigación

Mi nombre es ARLEDY EMILSE OSORIO GÓMEZ, soy estudiante de la maestría en educación de la Universidad de Antioquia, y actualmente investigadora principal del proyecto titulado *Las formas de reconocimiento en la relación pedagógica* que se realizará en el municipio de Bello. El objetivo de este estudio es comprender qué escenas de reconocimiento pueden identificarse en las relaciones pedagógicas que acontecen entre maestros y alumnos en una institución educativa privada.

Muy comedidamente le solicito su participación en esta investigación, pues dado que usted es estudiante de un colegio privado del municipio de Bello, consideramos que sus aportes son de vital importancia para el estudio.

Su participación es estrictamente voluntaria y podrá ser suspendida cuando usted lo decida. Lo invito a participar en conversaciones informales sobre temas cotidianos de lo que acontece en la escuela.

Usted podrá eventualmente ser observado y fotografiado en algunas clases, para lo cual será consultado con anticipación. Las conversaciones serán grabadas en audio y transcritas, los datos de las clases y conversaciones serán registrados en un diario de campo.

Toda su información y respuestas serán tratadas con confidencialidad y se les asignará un código. Su identidad y la de institución serán protegidas. Únicamente, las personas directamente implicadas en este proyecto tendrán acceso a dicha información (asesor del proyecto e investigadora principal) La participación no representará ningún costo para usted, tampoco, implicará ningún riesgo para su integridad. Los resultados de este estudio se utilizarán con fines académicos.

Si requiere información adicional no dude en contactarme al teléfono celular 318 795 **** o escribirme al correo electrónico arledy.osorio@udea.edu.co

Muchas gracias por disponer del tiempo para esa investigación.

Manifiesto que he leído y comprendo la información y que de forma libre autónoma y sin presión consiento participar en este estudio.

Firma el participante

fecha

código

