

EL MIEDO COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL: SUS LENGUAJES SIMBÓLICOS EN LA RELACIÓN FAMILIA-NIÑO(A)- DOCENTE

Laura Juliana Naussán Robles¹
María Angélica Ahumada Riaño²
Marien Yinet Mora Mora³

RESUMEN

Las complejas formas en que se devela la realidad obstaculiza la comprensión de fenómenos sociales que afectan las formas en que se relacionan los sujetos. Así, comprender el miedo, como una construcción social que se aprende, bien como forma adaptativa de protección de la especie humana o como instrumento de dominación en relaciones desiguales de autoridad, requiere de un acucioso estudio de su filigrana. El reconocimiento de este pensamiento histórico permite la recuperación del sujeto y su subjetividad, para llegar a la construcción de conocimiento desde la comprensión e interpretación de la realidad socio - histórica y cultural que se establece en las instituciones familia y escuela y en la relación triada progenitor(a)-niño(a)-docente. Este campo de conocimiento se construye a partir de la investigación en el proceso de formación de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales, desde una postura epistémica y metodológica crítico–hermenéutica, bajo la orientación de la Doctora Estela Beatriz Quintar⁴; recuperando la propuesta de epistemología de la conciencia histórica o del presente potencial de Hugo Zemelman Merino⁵; apuesta que se concreta en la Didáctica No Parametral, entendiéndola como un esfuerzo ético - político que persigue como objetivo generar una alternativa que rompa con lo establecido por la lógica dominante que configura al sistema educativo en su conjunto.

¹Laura Juliana Naussán Robles. Candidata a magister en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Licenciada en Educación Especial, Corporación Universitaria Iberoamericana. Licenciada en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Iberoamericana; Profesional Estrategia Entre Pares, Secretaría de Integración Social, Bogotá. Orientadora de Tesis: Estela Quintar. Lugar y fecha de la Investigación: Universidad de Manizales 2017, Correo electrónico: lauranaussan@hotmail.com

²María Angélica Ahumada Riaño. Candidata a magister en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional; Profesional Estrategia Entre Pares, Secretaría de Integración Social, Bogotá. Orientadora de Tesis: Estela Quintar. Lugar y fecha de la Investigación: Universidad de Manizales 2017, Correo electrónico: angeli-k84@hotmail.com

³Marien Yinet Mora Mora. Candidata a magister en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional; Profesional Estrategia Entre Pares, Secretaría de Integración Social, Bogotá. Orientadora de Tesis: Estela Quintar. Lugar y fecha de la Investigación: Universidad de Manizales 2017, Correo electrónico: marienyinetm@gmail.com

⁴Estela Beatriz Quintar es una pedagoga, maestra y doctora en Antropología Social por CIESAS, México. Es cofundadora del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina – IPECAL, donde actualmente es la directora.

⁵Hugo Hernán Zemelman Merino (1931 – 2013). Sociólogo, pensador, maestro y académico. Creó el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL) para desarrollar investigación histórica e impartió posgrados en el área de pensamiento social en toda América Latina.

En este sentido, se parte del miedo como un hilo conductor que surge del proceso investigativo y se retoma a partir de los siguientes apartados: 1. *La función metodológica del miedo como afectación estructurante*, 2. *El miedo como forma de relación*, 3. *La comprensión del miedo en la triada: familia-niño(a)-docente*, 4. *Consideraciones finales*. Estos apartados, intentan dar cuenta de la relación familia-niño(a)-docentea través de la interpretación de las prácticas, relaciones y representaciones en el quehacer pedagógico, dándole sentido de orden político, a partir de la colocación como sujetos históricos.

Categorías o Palabras clave:

Didáctica no parametral, campo emocional, miedo, negación del otro, recuperación del sujeto, subjetividad, relación, imaginarios, representaciones sociales, Sujeto idealizado.

ABSTRACT

The complex ways in which reality develops hinders the understanding of social phenomena that affect the way in which subjects relate. Thus, understanding fear, as a social construction that is learned either as an adaptive form of protection of the human species or as an instrument of domination in unequal relations of authority, requires a careful study of its filigree. The recognition of this historical thought allows subject's recovery and its subjectivity, in order to reach the construction of knowledge from the understanding and interpretation of socio-historical and cultural reality that is established in the family and school institutions and in the triad relationship progenitor-kid-teacher. The observation of this field of knowledge is based on research in the process of formation of the Master's Degree in Education from Diversity, from the University of Manizales, from an epistemic and methodological critical-hermeneutical position, under the guidance of the Doctor Estela Beatriz Quintar; recovering the Hugo Zemelman Merino's proposal about Epistemology of historical consciousness or of the present potential; but that is specified in the Non-Parametral Didactics, understanding it as an ethical - political effort that aims to generate an alternative that break with the established by the dominant logic which configures the educational system as a whole.

In this sense, starting from fear as a common thread which emerges from the investigative process and is taken from the following sections: 1. *The Methodological function of fear as a structuring affectation*. 2. *Fear as a way of relation*. 3. *The understanding of fear in the family-kid-teacher triad*. 4. *Final considerations*. These sections try to give an account of the Family-kid - teacher relationship through the interpretation of practices, relationships and representations in the pedagogical task, giving it a sense of political order, from the placement as historical subjects.

Categories or key words:

Non-Parametral Didactics, family, kid, teacher, fear, pain, subject, subjectivity, historical memory, relationships, Idealized subject.

INTRODUCCIÓN

El pensamiento teórico institucional se presenta ante los sujetos con rostros difusos y ocultos que se establecen en los discursos y otras construcciones simbólicas aprendidas desde las instituciones, negando al sujeto la posibilidad de reconocer su realidad y su historicidad, mutilándoles la capacidad que tiene para potenciar el presente y construir conocimiento histórico, resignificando las experiencias, los sentires propios y de los otros, para su propio beneficio y para relaciones menos desiguales en la sociedad.

Las docentes investigadoras, autoras del presente artículo, asumen una postura epistémica de pensamiento crítico – hermenéutico que se concretó en la Didáctica no Parametral, cuya apuesta ético – política es la recuperación del propio sujeto, lo que implica una problematización constantemente desde la realidad concreta y sus tensiones, a fin de construir un conocimiento con sentido histórico y social que permita la transformación y el potenciamiento como sujetos sociales.

Desde la comprensión como sujetos históricos, es posible reconocer que somos producto de un modelo de enseñanza que se instituye en las diferentes etapas del ciclo vital, enmarcadas en un pensamiento teórico, que conduce a tener una apropiación sobre el mundo que se limita a reducir la realidad en explicaciones y juicios basados en el razonamiento hipotético – deductivo, retomando causas, conceptos y contenidos que ya han sido construidos por otros autores, negando al sujeto la posibilidad de observar y observarse desde otras miradas, diferentes a las institucionales.

Ante esta invisibilización del sujeto, adquiere importancia la Didáctica no Parametral, la cual da apertura a la realidad social:

Desde múltiples articulaciones que permiten colocar en tensión la naturalización del sistema de creencias, mitos, ritos y formas de relación para proponer colectivamente otras alternativas de proyectos sociales que surjan de las propias opciones de vida y de sociedad, rompiendo con los parámetros instituidos “que nos envuelven de manera inexorable”. (Zemelman, 2010, p. 2)

En este sentido, desde la colocación histórica⁶ como sujetos individuales frente a la realidad, se parte de la biografía personal de las investigadoras, a fin de recuperar las marcas vitales e hilos de sentido, haciendo memoria histórica de

⁶ El concepto de colocación es central en la epistemología de la Conciencia Histórica y se comprende como un momento metodológico en el que el sujeto reconoce las formas en que se ubica ante su realidad y lo que desea saber de ella para la construcción de conocimiento histórico.

experiencias, vivencias, episodios, recuerdos y relaciones establecidas con los otros sujetos en el marco de las diferentes instituciones sociales durante su historia de vida; lo que facilitó el reconocimiento de una *afectación estructurante*⁷ como *colocación*, que al relacionarla con otros campos de conocimiento (sociales, políticos, culturales, económicos) y hacer nuevas lecturas de la realidad, permitieron distinguir la presencia de síntomas sociales que al ser objetivados dan cuenta de una problemática social colectiva, permitiendo vislumbrar cómo se representa la realidad en el presente y en consecuencia, cómo se opera desde allí.

La apuesta investigativa en Didáctica No Parametral se diferencia de otras en cuanto la realidad que se pretende transformar no es externa al sujeto y como consecuencia de una herencia cultural rompe con lo instituido, permitiendo hacer comprensiones de los desajustes que impiden la potenciación de él mismo; es decir, cambia al sujeto investigador a partir del reconocimiento de su historicidad y de la activación de su conciencia para que con esta comprensión logre re-plantear acciones y pensamientos que han sido construcciones sociales por regímenes conservadores que niegan la libertad del sujeto y de su subjetividad, producto de una sociedad que privilegia la racionalidad cognitiva mediante explicaciones deductivas sin comprender que la resonancia en los sujetos son consecuencia de un plan diseñado para acallar, para impedir el pensar y para mantener formas veladas de poder que se llevan a la escuela en unos eslabones de dominación en los cuales el niño es adultizado y condicionado desde el miedo, lenguaje que paraliza y aísla al menor en la escuela y la familia y, años más tarde, al ciudadano en sociedad frente a decisiones políticas o relaciones de poder de su entorno.

Es así, como las tres docentes parten de la experiencia individual hacia una construcción colectiva, teniendo en cuenta las afectaciones particulares como punto de conexión y acercamiento en esta investigación. En esa búsqueda aparece el *miedo*: una emoción que configura un lugar para mirar y relacionarse con el mundo, producto de las relaciones establecidas en el marco de instituciones sociales como la familia y la escuela en un momento histórico determinado y cuya experiencia dejó algunos síntomas perceptibles en el presente (emociones positivas y negativas) que marcan la propia historicidad; dichos síntomas corresponden a un campo emocional que es constitutivo e inherente a la subjetividad de las participantes. (Maturana, 1989)

Estas emociones y los significados atribuidos a las experiencias, metodológicamente se sintetizan en un *hilo de sentido*, red de palabras claves que alimentan y le dan contenido a la *afectación estructurante* de cada sujeto, en el caso de las investigadoras: dolor, tristeza, silencio, prevención, ansiedad, inseguridad, baja autoestima.

⁷Afectación estructurante que permea el campo emocional y es entendida como la colocación del sujeto frente a la realidad, donde se articulan los hilos de sentido, las marcas vitales y síntomas configurándola subjetividad del sujeto y ampliación de conciencia.

Desde esta apuesta epistémica, las dimensiones psico-cognitiva, cultural y sociopolítica de los sujetos adquiere una gran importancia en cuanto permite comprender su modo de operar particular, haciendo conciencia de emociones, sentires y pensamientos. A partir de la conciencia, es posible dar apertura a un campo problémico coreferido a la realidad cotidiana en la que se desenvuelven los sujetos en relación con otros. Por tanto, el propósito de este artículo es comprender cómo la triada docente– niño(a) – familia, está permeada por diferentes concreciones del miedo, realidad específica con la que se convive en el aula desde las prácticas, relaciones y representaciones que confluyen en esta y cuyos aprendizajes se perpetúan en una sociedad incapaz de reaccionar ante la barbarie, la desigualdad y la injusticia. Un aprendizaje utilizado como instrumento de dominación instituido por quienes asumen el rol de poder desde las instituciones para inhibir la capacidad de los sujetos de potenciar su presente y cambiar su realidad.

1. La función metodológica del miedo como afectación estructurante.

El proceso de investigación desde la Didáctica no Parametral, permitió la colocación de las investigadoras ante la realidad para asumirse como sujetos históricos. Desde el quehacer docente se busca activar la comprensión y conciencia que tienen las maestras sobre ellas mismas, a través de preguntas de sentido que hicieron posible la problematización del campo investigativo, cuestionamientos sobre: *¿quién soy como sujeto?, ¿cómo estoy mirando el mundo que me rodea?, ¿qué me genera malestar en el presente?, ¿por qué pienso, siento y actué de una determinada manera?, ¿cómo influye el lenguaje de los otros, sobre mi forma de leer la realidad?* El observar el mundo de una manera, no significa que realmente sea aquello que se presenta ante los ojos, por esto, hay que mirar más allá de lo que pretenden mostrar como lo que está dado o se acepta como verdadero.

En este sentido, retornar al pasado y recuperar a través de *la memoria histórica* la propia voz, las emociones que atraviesan el sujeto y por lo tanto la historicidad, no solo posibilita salir de los parámetros institucionalizados, sino también construir metodológicamente claves (conceptos estructurantes) que parten de la propia experiencia y no de referentes teóricos, en aras de comprender y problematizar un recorte de la realidad desde la propia mirada del sujeto. Con respecto a esto, es importante traer a colación las palabras de Estela Quintar (2009, quien manifiesta que desde la historicidad constituida: *“somos sujetos que actuamos en el presente y desde este presente, vamos al pasado a preguntar los porqués de lo que nos sucede, a buscar sentidos y significados que amplíen nuestras propias comprensiones de lo que vivimos y por qué lo vivimos”* (p.5).

Este proceso se concretó mediante un dispositivo didáctico – metodológico denominado *didactobiografía*, un escrito autobiográfico que construyó cada una de las tres maestras, incorporando intencionalmente el campo emocional y afectivo en la narración de la historia de vida, con la intención de hacer conciencia de claves en el relato como los *síntomas* (mensajes que emergen) y las *marcas*

vitales (reconstrucción de varios síntomas que dejan una cicatriz de por vida), que al reordenarlos se sintetizaron en una *afectación estructurante*, es decir, en la colocación expresada como la emoción más importante, íntima, significativa e indeleble que va resonando a lo largo de la vida y que configura una forma particular e histórica de relacionarse con los otros.

En concordancia con lo anterior, en las respectivas investigaciones se logró una ampliación de conciencia, al develar el *miedo* como punto de articulación, producto del transitar autobiográfico y del constante reconocimiento de emociones que prescribían la colocación del sujeto ante las circunstancias del presente, configurando así las emociones y la dimensión sociocultural que influyen permanentemente en la forma de pensar, actuar y decidir con relación a ellas mismas, con los otros y la realidad que a diario se vive.

La comprensión que cada investigadora de este artículo tiene sobre el miedo es diferente, ya que en la subjetividad particular de cada una se configuraron marcas vitales o vivencias personales como: la *sobreprotección*, el *rechazo* y la *violencia* en el marco de instituciones sociales como la familia y la escuela. En este sentido, es importante indagar sobre ¿cuál es la función metodológica de la afectación estructurante?, pues bien, tiene por objeto hacer una transición explícita de lo subjetivo a lo social para organizar nuevas claves que contengan un campo problémico más amplio partiendo de la propia experiencia, mediante un proceso metodológico denominado *resemantización* que constituye la construcción de teoría.

Por tanto, la afectación descubierta, como los hilos de sentido construidos, se constituyen en los conceptos organizadores desde los cuales se problematiza el contexto educativo, específicamente, las relaciones que se entretienen en la triada familia-niño(a)-docente a partir de la experiencia y la observación en el aula, reconociendo que en esta, confluyen diversas relaciones, prácticas y representaciones que permiten mirar y complejizar las dinámicas intersubjetivas y socioculturales que se dan en este contexto y las cuales se movilizan de forma transversal en las mismas dinámicas que confluyen en la escuela, específicamente en el espacio relacional del aula.

2. Los rostros ocultos del miedo como forma de relación

El *miedo* es un mecanismo de defensa connatural al ser humano ante determinada amenaza. Esta emoción permite reaccionar ante el riesgo, bien para enfrentarlo o también para huir de él; en este sentido, se considera que el miedo hace parte de la preservación de las especies, de no existir, la especie humana estaría en peligro de extinción. Es necesario el miedo en los animales y en los sujetos para su conservación.

Desde esta perspectiva es pertinente problematizar: ¿qué pasa cuando el miedo deja de ser una reacción natural y se transforma en un estilo de vida? o

¿qué sucede cuando el orden dominante utiliza el miedo como un dispositivo de poder? Ante esto, Bauman (2010) expone que, “*el miedo es el término que empleamos para describir la incertidumbre que caracteriza nuestra era moderna líquida, nuestra ignorancia sobre la amenaza concreta que se cierne sobre nosotros y nuestra incapacidad para determinar qué podemos hacer (y qué no) para contrarrestarla*” (p.33). ¿Qué pasa cuando el miedo es el dispositivo privilegiado de las relaciones hegemónicas para controlar y acallar a los sujetos, incapaces de rebelarse?

Desentrañar todas las facetas del miedo, sus expresiones y sus lenguajes, implica dejar de verlo desde lo biológico o instintivo para rastrear el sistema de creencias que le da sentido y significado a éste. El campo emocional de los sujetos se vuelve un caldo de cultivo para las relaciones de poder pues, activar el miedo del otro obliga a su sumisión, actitud que le otorga poder a terceros que huelen tal aprehensión hasta controlarlo o convertirlo en subordinado de un tirano que sabe que un sujeto aprehensivo obedece más fácil que otro que se rebela.

Por lo anterior, es necesario comprender el miedo desde sus diversas manifestaciones y su antítesis: la voluntad, para observarse cómo se presenta en la lógica de razonamiento que nos ubica como sujetos autónomos y/o dependientes. El primero, adscrito al libre albedrío y el segundo, subordinado a la determinación del otro. Lo complejo de esta dualidad entre autonomía y subordinación se encuentra en una constante tensión promovida desde la lógica racional quien auspicia el individualismo como forma de relación y en los sujetos se amplifica el miedo para negar establecer sus relaciones de poder. Para Hobbes (1940), el miedo puede ser concertado mediante un pacto institucional: la norma (si hay trasgresión hay sanción y por miedo a la represalia, la cumplo) o a través de la violencia del poder (expresado en el rechazo, el aislamiento, el señalamiento).

Desde el proceso investigativo de la práctica como docentes, se puede evidenciar que el miedo aparece en circunstancias que están adscritas a la no aceptación al rechazo de los otros sujetos, pero también se puede leer como *miedo al dolor*, el que engece el juicio pues, lo declarado tiene el prejuicio del dolor que no desea ser sentido, convirtiendo a los sujetos en apáticos, indiferentes, asociales y “apolíticos”. En este orden de ideas, el miedo y el dolor son una construcción de aprendizajes sociales latentes en las relaciones entre sujeto-sujeto, que al vivenciarlos en la cotidianidad de los diferentes escenarios sociales pueden producir un “*mal-estar*” colectivo afectando la participación con los otros y configurando la manera en que se articulan estas relaciones intersubjetivas, las cuales pueden adquirir múltiples formas presentadas a partir del trabajo de campo que realizó cada una de las participantes sobre la comprensión del miedo y el dolor en la triada familia-niño(a)-docente. Dichas comprensiones fueron fundamentales en la familia para evitar reincidir en prácticas despotas y, en la escuela, para promover la participación como criterio, buscando trascender a partir de la apatía social, en la perspectiva de construir un país incluyente.

Si el miedo entre sujetos comunes es difícil de comprender, leerlo entre sujetos en condiciones de vulnerabilidad frente a otros es mucho más complejo. De esta manera, surge el interés por comprender: ¿cómo opera el miedo y el dolor en las familias que tienen hijos(as) con discapacidad?, ¿qué formas de relación se fundan entre las familias que tienen hijos(as) con discapacidad y los docentes en el marco de la Educación Inclusiva?, ¿qué formas de relación se constituyen entre docentes – niño(a) en el marco de la Educación Inicial?, ¿cómo opera el miedo y el dolor en la relación entre docente–niño(a)?, ¿qué pasa cuando el(la) niño(a) no es capaz de identificar su miedo?

2.1. Las barreras de la Educación Inclusiva: miedo a la pérdida del sujeto idealizado en la familia

Pareciera ser que la familia, en su afán de brindar bienestar a su prole, mecaniza un prototipo de sujeto cuyas cualidades están delimitadas por patrones de belleza o por estereotipos sociales asociados a la profesión, la capacidad intelectual y a otras formas de adaptación en las instituciones clásicas por excelencia. Pero, ¿qué pasa cuando uno de los miembros de la familia no accede a ese tipo de expectativas y nace con algún tipo de discapacidad?

El miedo como afectación estructurante se encuentra revestido por una gran marca vital que es la sobreprotección, manifestándose con una sensación de invalidez personal por el *miedo a la no aceptación* de los otros sujetos si no se cumplen con sus cánones establecidos; convergiendo en una invisibilización de sí mismo. Dicha sensación, se exterioriza a través de síntomas como la prevención, la inseguridad y la ansiedad, los cuales se configuran en los *hilos de sentido*, que son las claves que alimentan y le dan significado a dicha afectación al estar presentes en el sistema de creencias, las prácticas y relaciones que históricamente se han establecido desde el orden social dominante. En este sentido cabe preguntarse: ¿cómo opera el miedo en los sujetos ante las expectativas de los otros?, ¿cómo influyen las expectativas de la familia y la escuela en la construcción social del miedo y la subjetividad?, ¿de qué manera la sociedad contemporánea crea sujetos acordes a los modelos vigentes?, ¿qué tipo de sujeto es “aceptado” en la sociedad actual?

A partir de los anteriores interrogantes, se puso en tensión el miedo con algunos fenómenos sociales que fueron problematizados para lograr una comprensión e interpretación mediante su articulación con diferentes cuerpos teóricos que permitieron la construcción de un nuevo campo problemático denominado: el *sujeto idealizado*. Toma este nombre porque hace referencia a un sujeto que se encuentra sujetado (dominado, atrapado, coartado) a las expectativas impuestas por las diferentes instituciones sociales, cuyo propósito es fabricar un “ideal de sujeto” a través del miedo como dominación y silenciamiento para que se ajuste a las exigencias y requerimientos de la sociedad dominante.

Desde esta perspectiva, el sujeto idealizado se enmarca en una forma de relación hegemónica que sutilmente condiciona su deber ser y hacer dentro de la

sociedad, generándose una idealización consentida, es decir, que el sujeto accede voluntariamente a dichas exigencias por el miedo a no satisfacer y agradar al otro.

Esta invasión a la subjetividad del otro, se reviste de una *evasión generosa, amenaza silenciosa y lenguaje excluyente* que se manifiesta en síntomas como la ansiedad, la prevención y la frustración, que metodológicamente se constituyeron en el ángulo de mirada que permitió ampliar las posibilidades de comprensión que se tenía sobre el *recorte de realidad* seleccionado para este proceso investigativo: las familias de la Educación Inclusiva de personas con discapacidad.

Desde la propia colocación como docente – investigadora, se generaron cuestionamientos sobre la población que hace parte del propio quehacer profesional y laboral, específicamente los estudiantes con discapacidad que se encuentran vinculados a una Institución Educativa Distrital de la ciudad de Bogotá en el marco de la educación inclusiva. Ahora bien, de todos los agentes educativos que se encuentran involucrados en dicho proceso de inclusión, se reconoce particularmente a las familias y docentes, pero no como actores independientes sino que entre sí construyen un espacio relacional, en el cual se hallan inmersos los sujetos con discapacidad desde su actuación como hijo(a) y estudiante.

Para este proceso investigativo se utilizaron como insumo metodológico las historias de vida de los participantes en espacios de encuentro diferente, con el fin de posibilitar mayores niveles de comprensión sobre este recorte de realidad. Un primer hallazgo fue la categoría de “hijo idealizado y el sentimiento de pérdida ante la incompletud” que puede estar relacionado con las expectativas e ideales que la familia concibe sobre los hijos. No obstante, cuando se produce el nacimiento de un sujeto en condiciones de discapacidad, los padres experimentan un sentimiento de pérdida pues representa desparametrizar el heredero idealizado y romper con las expectativas de un sujeto naturalizado socialmente como “ideal” en un concepto violento que se utiliza con frecuencia, “sujeto normal”, para referirse a otros que se salen de allí y que son agrupados en expresiones con una gran carga de violencia: “anormales, discapacitados, raros, incompletos, subnormales, entre otros.”

Bauman (1994), citado por Palacio (2013, p. 2), nomina la normalidad como *“un estado deseable de comportamiento según unas normas preestablecidas por una sociedad, un no desviarse de los lineamientos planteados e impuestos a los integrantes que lo conforman”*; esta construcción simbólica de la normalidad, sin lugar a duda, se produce desde un orden dominante que impone un espacio social predecible y controlado, en el que el sujeto no es dueño de sí mismo, obedece a un parámetro impuesto y que se ajusta a un orden en el que los otros no se sienten perturbados.

Por otro lado, las familias participantes leen y viven este acontecimiento desde una orilla de frustración, expresada en ellos como una sensación de intenso vacío que es vivida con desconcierto y desorientación, produciéndoles un impacto

emocional que lo describen a través de palabras como: *miedo, frustración, ansiedad, depresión, desesperación, rabia, decepción y/o impotencia*. Sin embargo, este grupo de palabras se puede sintetizar en una nueva categoría que emerge a partir de este proceso investigativo, y es el *dolor de la decepción*, que aunque no es nombrado directamente en sus narrativas, si lo comunican con su lenguaje gestual y corporal, mediante reacciones como el llanto y la voz entrecortada que brotan al tener que retornar al pasado para recuperar a través de sus memorias las experiencias, vivencias, episodios y recuerdos que estructuran los sentidos y significados de tener un hijo con discapacidad.

Desde las experiencias de las familias, el dolor no se reconoce abiertamente porque lo camuflan o esconden ante el sentimiento de pérdida que tienen por el hijo idealizado, sin embargo es una emoción que no deja de existir por el hecho de ocultarla, ya que los hace descomponer cada vez que reviven las emociones que se articulan a esta realidad. Bajo esta circunstancia, el duelo que viven las familias es un proceso largo y doloroso de adaptación a dicha situación, que se mantiene como una marca indeleble en sus vidas pero que tratan de anestesiar mediante una *resignación disfrazada de aceptación* que es atenuada en el refugio y fortaleza que encuentran en sujetos externos a su núcleo familiar o en las creencias religiosas para bloquear la aparición de pensamientos y sentimientos dolorosos.

De igual manera, se logra desentrañar que el vínculo relacional que se construye entre las familias y sus hijos con discapacidad se encuentra permeado por las representaciones que se han tejido y compartido colectivamente, las cuales consolidan un sistema de creencias, prejuicios, imaginarios, actitudes y opiniones en torno a la *deficiencia* de un sujeto que es comprendido como un objeto, es decir, desde lo que “le hace falta” para encajar dentro de las normas y parámetros establecidos a nivel sociocultural.

Desde las dinámicas, relaciones y representaciones que se constituyen en el vínculo entre familia-hijo con discapacidad, se refleja el *miedo* como un fenómeno social que está presente en la cotidianidad de sus vidas, movilizándolo múltiples sentidos y significados de forma consciente e inconsciente.

A partir de las comprensiones que se hicieron de las narrativas de las familias, se puede interpretar que el miedo es una de las primeras emociones que emergen cuando reciben el diagnóstico de la discapacidad de sus hijos y se arraiga a las diferentes etapas que van transitando durante todo su ciclo vital, pues cada etapa representa un miedo diferente para los padres, entre los que se reconocen el miedo a no saber cómo enfrentarse a este acontecimiento que es nuevo y ajeno a sus vidas, a la indefensión que pueden tener sus hijos ante la sociedad como consecuencia del tipo de discapacidad, a la separación cuando deben iniciar la escolaridad, al rechazo y maltrato por parte de las otras instituciones sociales, a las oportunidades que tendrán en el futuro y sobre quién los cuidara cuando ellos ya no puedan hacerlo.

También hay que señalar que este vínculo se encuentra mediado por lo que podríamos llamar “*miedo encubierto*”, que hace referencia a las limitaciones que habitan de manera inconsciente en la mente de las familias ante el sentimiento de “incapacidad” que les produce el no saber cómo encaminar la enseñanza y formación de sus hijos, aflorando relaciones de consideración manifestadas en sobreprotección, que los conlleva a quererlos proteger de todas las situaciones a las que se ven enfrentados e impedir su independencia; así como relaciones desobreeigencia–frustración, a partir de las cuales los padres intentan acomodar a los hijos al modelo previamente fijado de “lo que debería ser”, exigiéndoles un alto rendimiento en todas las actividades que realizan, pero al no lograr satisfacer sus propias proyecciones puede desencadenar sentimientos de fracaso para ambos por la impotencia, desilusión e ira que se origina cuando quieren alcanzar algo que se anhela y que no está al alcance de los sujetos.

En cuanto a los espacios relacionales que se construyen entre la Institución Educativa y la familia, se observa que se encuentran mediados por *mutuas expectativas frustradas*. Esta forma de relación se ve reflejada cuando los profesionales de la institución educativa esperan mayor apoyo de las familias y no lo logran, mientras que estas esperan una excelente educación para sus hijos, y muchas veces perciben que no les brindan los apoyos requeridos; ambas posturas con una marcada tendencia a la emisión de juicios de valor sobre los estilos de crianza que los padres asumen con sus hijos con discapacidad y la falta de participación en el proceso educativo y del otro lado, una repetida descalificación pedagógica por parte de los padres hacia educadores, orillas en ocasiones irreconciliables. ¿Qué los conlleva a actuar de una u otra forma, divergiendo de los parámetros institucionales?

En este sentido, muchas veces las familias se convierten en receptoras de las decisiones que son tomadas por los profesionales de la Institución Educativa con respecto al desarrollo de sus hijos, sin tener en cuenta sus opiniones, conocimientos, visiones, expectativas, proyecto de vida y dinámicas familiares, lo que impide que su rol como padres pueda ser asumido con claridad, seguridad y confianza, repercutiendo en una ruptura en la comunicación e imposibilitando que haya un trabajo articulado en equipo con los diferentes actores que se encuentran involucrados en dicho proceso de inclusión.

¿Qué síntomas sociales refleja la mutua desconfianza en la relación familia - escuela?, ¿reciben las familias acompañamiento pedagógico para fortalecer sus prácticas y estilos de crianza?, ¿qué papel cumple las políticas públicas frente a las familias e instituciones que sobrellevan la educación de sujetos en condiciones de vulnerabilidad?, ¿cómo dirimir la tensión en la relación familia-escuela sin que una señale a la otra como incapaz de atender la situación de vulnerabilidad? (entiéndase esto último como la pugna sistemática entre estas dos instituciones quienes consideran que el sujeto niño(a) no recibe la atención calificada que él requiere)

2.2. La compensación y el miedo (premio-castigo, heteronimia y autonomía) y el docente como regulador de la norma

El miedo significado desde otra experiencia de vida tiene sus raíces en el rechazo al cuerpo (estructura física y material que compone al ser humano) y esta permeado por la sensación de juzgamiento y exclusión. Un miedo visto como acompañante oculto, paralizante y poderoso que está presente en la dimensión subjetiva e impregnado de síntomas como ansiedad, angustia y aturdimiento frente a diferentes situaciones que la vida misma impone, así como la evasión a sentir dolor y vergüenza, ya que le puede generar al sujeto una inseguridad constante frente al otro. Por tanto cabe indagar, ¿de qué manera se configura el miedo en los sujetos?, ¿cuál es el sistema de creencias que naturaliza y le da vida al miedo?, ¿cuáles son las categorías que al reinventarlas reconfiguran la relación de los sujetos con el miedo?, ¿cómo opera el miedo en un cuerpo que es valorado desde el físico y no desde su subjetividad?, ¿el cuerpo y el miedo se relacionan desde las dinámicas intersubjetivas y socio culturales que se generan en la familia, la escuela, la religión, la política, la economía?

En consecuencia, el miedo al rechazo es un síntoma social que ha perdurado durante años y que se incrusta desde las diferencias y particularidades de los sujetos, creando barreras que impiden el reconocimiento de la diversidad que nos confluye y genera resistencia ante los cambios o transformaciones necesarias para que los sujetos puedan ser, estar, participar y desarrollarse en sociedad. Al mirarlo desde el entorno educativo, específicamente en jardines de primera infancia – educación inicial en la ciudad de Bogotá, en la relación docente – niño se puede vislumbrar las relaciones desiguales de poder que esta problemática genera.

En concordancia, para hacer mayor comprensión de las relaciones que se configuran entre docente – niño(a) se hizo una lectura de la realidad, problematizando y complejizando lo identificado en las prácticas, relaciones y representaciones desde el quehacer pedagógico mediante instrumentos que permitieran la comprensión de los sujetos pedagogos: narraciones episódicas, entrevistas y registros dinámicos.

Actualmente, se privilegia la garantía de los derechos de los niños y las niñas en la literatura de las políticas públicas, ofertas de programas y proyectos que permiten generar mejores condiciones de vida para ellos(as). Por tanto, la educación inicial se funda como el principal estructurante en la atención integral para el desarrollo en los primeros seis años de vida, en los que se reconoce las particularidades de cada uno generando ambientes enriquecidos y significativos por medio de actividades lúdicas y prácticas de cuidado.

Desde esta perspectiva uno de los aspectos que se describe es *la norma y el afecto* como puntos de tensión, pues el docente se siente agobiado ante la implementación de requerimientos institucionales rigurosos frente al respeto por la

integridad física, psicológica y emocional de los niños/niñas, a veces leídos como abuso, gestándose reacciones defensivas de indiferencia, percibiendo los derechos, las políticas y las leyes como una amenaza. Sentimientos de miedo e impotencia que se han generado por políticas frente al maltrato y sanciones a quienes lo realizan. No obstante, es indudable que se advierte prácticas de agravio o negligencia en las aulas, un *Ocultamiento del maltrato* por parte del docente.⁸

En este sentido, es evidente una tensión entre la norma y la permisividad generando situaciones complejas de leer cuáles se encuentran permeadas por el miedo ante las consecuencias que algunas prácticas desde el que hacer pedagógico se vienen naturalizando, develándose relaciones de poder y de resistencia. Para Foucault “donde hay poder hay resistencia”(Foucault, 1980, p. 121) y ante la resistencia llega la intimidación y el castigo como forma de dominio, en busca por controlar lo diferente como forma de sancionar a quien va en contravía de la norma. *Castigo y obediencia* se entretajan ya que quien castiga lo hace sobre el derecho que le da el dominio de ser adulto pero quien obedece lo hace por una relación de intimidación y miedo condicionante, donde:

Yo te obedezco=tú te complaces=tú me amas
No te obedezco= No te complazco= No me amas= Creo mecanismos para castigar la rebeldía

Esta ecuación genera resistencia y distorsión del propósito de la norma, no desde el contrato social de las partes para vivir en comunidad, sino desde las formas de relación y adaptación frente al premio o el castigo, este último entendido desde la ley como excusa para el maltrato.

Soriano (2001) refiere que el maltrato docente es una forma de violencia institucional que trasciende a abusos y negligencia, influyendo en el estado emocional y físico, afectando el desarrollo madurativo y vulnerando los derechos básicos de los niños y niñas, es frecuente los llamados de atención con una carga de sentimiento de culpa, advertencias, acusaciones, sobornos, amenazas, la ridiculización, lo que socaba en la autoestima de los sujetos y se impregna de miedo ante volver a pasar por lo mismo, configurando sujetos inseguros que interiorizan creencias negativas sobre sí mismos. Sin embargo, muchas de estas prácticas de control son validadas por los padres como forma de educar.

Otro aspecto es el asistencialismo en países como Colombia en los que la vulnerabilidad es el sustrato para aplicación de políticas que crean dependencia económica e ideológica. Muchas veces, prima el asistencialismo sobre el profesionalismo, desvirtuándose el rol docente formador por otro como cuidador.

⁸Se observa en algunos profesionales una desidia en la atención a la población vulnerable y describen su indiferencia como una práctica naturalizada para evitar ser leídos como abusadores y se tornan ante los niños distantes y antipáticos, algunas veces hostiles pero este ocultamiento del maltrato no lo leen como tal.

La Gestión de aula está orientada más al desarrollo de habilidades que no pudo resolver ni el núcleo familiar, ni la sociedad y, el rol del pedagogo se desdibuja, generando una “carga” al docente que observa en la política pública un detonante físico y emocional que extralimita su labor. Ejemplos son la alimentación, los hábitos de higiene, la protección maternal, y otras habilidades que el niño necesita aprender para generar autonomía, pero estas destrezas debieron aprenderse, inicialmente, en su institución primaria; no es de la competencia exclusiva del profesional aunque se comprende que es necesario para el desarrollo integral de los niños y niñas, Así, el maestro, configura el miedo al cumplimiento de la misma y para salvaguardar su vacante, busca reconocimiento extralimitándose dentro de la sobreexigencia, potenciando ese miedo como un dispositivo de poder dentro del aula.

Desde el asistencialismo en primera infancia muchas de las prácticas van encaminadas a dar respuesta a las necesidades básicas que tiene todo ser humano, uno de los rituales es el de la alimentación donde sí se obliga al niño a consumir la totalidad de los alimentos incurre en maltrato pero si no logra que el niño coma las proporciones adecuadas para su desarrollo es negligencia y vulneración de sus derechos; *dicotomía entre el deber ser y el ser*. Sin embargo, el docente en educación inicial no solo tiene que suplir las necesidades básicas de los niños sino que su incidencia en el desarrollo integral y formación para la vida es trascendental.

El maestro siente *desesperanza ante la falta de reconocimiento por parte de la familia, aprobación que requiere para el reconocimiento de su labor en la institución*; fenómeno que empieza a crear otro tipo de dependencia en sus esquemas mentales de aprobación para todo lo que realicen. Una aprobación desde la complacencia sin crítica, síntoma común en las instituciones educativas en los que los docentes que se niegan a la extralimitación de sus funciones son invisibilizados, aislados y perseguidos en el contexto laboral por administrativos y muchas veces por sus propios compañeros de trabajo. Honneth (1997), autor que trabajó el reconocimiento afirma que: *“La reproducción de la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrealización práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción”*. En este sentido el reconocimiento como movimiento recíproco entre los sujetos, marca un proceso entre reconocer, ser reconocido y viceversa en la labor docente, pues esto hace hincapié en las actitudes que muchas docentes tienen frente a su trabajo y las relaciones que se entretienen con los niños y lo que hasta el presente marcan la formación y práctica profesional.

2.3. Las huellas del miedo en la posviolencia: los lenguajes del silencio en la construcción del rol víctima en las relaciones de aula

¿Cómo potenciar los sujetos desde la diferencia y la exclusión?, ¿cómo reconfigurar el miedo como construcción simbólica para establecer contratos sociales mediados por la norma?, ¿cómo hacer de la víctima un sujeto erguido capaz de reestructurar sus relaciones de miedo a otros de empoderamiento?

A lo largo de otra experiencia de vida se transita por acontecimientos, que van constituyendo marcas vitales que configuran el campo emocional y direccionan nuestra cotidianidad. Siguiendo esta orientación, se comparte el sistema de creencias que gira alrededor del **dolor**, el cual nace particularmente cuando la *violencia* se presenta como una marca vital y que se configura como la emoción fundante de la -afectación estructurante. Dolor amarrado por un hilo de sentido que está configurado por miedo, tristeza y prevención, también síntomas claves que se fueron develando, relacionados con experiencias de la historia de vida, como: inseguridad, ansiedad, angustia, impotencia, vacío, opresión, culpa, rabia, agresividad, rebeldía, emisión de juicios, los cuales alimentan y le dan significado a dicha afectación.

Todas estas emociones, hacen que se gesticule un tipo de vínculo social que deja al sujeto con una sensación de humillación, principalmente cuando se experimenta el autoritarismo (comprendido como el abuso de autoridad, donde se imponen sistemas de creencias) y el *castigo* (entendido desde el propio campo subjetivo como maltrato que busca reafirmar el autoritarismo, ya sea físico, emocional y/o psicológico) como características cardinales de la violencia. Es a través de este modo de violencia que se configura y reproduce un sistema de creencias que al crecer en medio de ella, la hace válida como una manera de entrar en relación, por ende, sentir este cúmulo de emociones, se fue configurando como algo normal y se fue enquistando en una emoción más compleja, la del *dolor victimizante*.

La forma en la que se enquista y se vuelve latente este dolor victimizante es a través del silencio. Un silencio que se da por dos razones: por un lado, por la poca capacidad de comprensión de lo sucedido y por otro lado, por su imposición física y directa por parte del victimario.

Para comprender un poco más lo anterior y que lleva al sujeto a guardar silencio, se trae a acotación lo que comparte Max Kirshberg (sobreviviente del Holocausto que reside en Colombia) cuando se refiere al dolor:

Me niego hablar porque mi dolor no lo alcanzan a describir mis palabras, porque nadie me entendería e incluso nadie me creería, además de todo porque la memoria humana es un instrumento maravilloso pero falaz, los recuerdos que en nosotros yacen no están grabados sobre piedra; no solo tienden a borrarse con los años sino que, con frecuencia, se modifican o incluso aumentan literalmente, incorporando facetas extrañas. (Max Kirshberg citado por Mambo, 2011, p. 39)

Se considera que las palabras que se conocen no logran describir lo que se siente y que eso innombrable no puede ser nombrado. En otras palabras, lo no nombrado no existe a pesar de que se siente. Otra forma de relacionarse en el dolor victimizante es desde el castigo, entendido desde el propio campo subjetivo, como el maltrato que busca reafirmar el autoritarismo, ya sea emocional, físico y/o psicológico.

Es así como se van identificando claves, nuevos hilos de sentido como el silencio, castigo, miedo, observables para problematizar lo social, a través de fenómenos sociales como el conflicto armado y desplazamiento forzado, muy presentes en la historia de Colombia. Al transversalizar el dolor y sus hilos, surgen otras preguntas: ¿la manera como se configura este modo de silencio en el dolor victimizante hace que el sujeto no pueda nombrarse de una manera distinta a ser *víctima*?, ¿cómo se nombra el abuso de poder en el conflicto colombiano mediado por el miedo?, ¿cómo se describe la desidia de un Estado cómplice que leyendo nuestro miedo legisla para el opresor?, ¿qué intersubjetividades pueden surgir cuando se reproducen en los sujetos estas emociones?, ¿qué formas de relación se establecen entre miedo y dolor? ¿Cómo se denota el dolor de una familia a quien se desarraiga de sus miembros para la guerra?, ¿para comprender la violencia que desencadena esta época basta con rastrearla desde lo observable?, ¿Será que la única forma de terminar el conflicto armado y social es el dejamiento de las armas por parte de los grupos insurgentes?

Manifestaciones sociales como síntomas expresadas en las relaciones de aula como la evasión, la desconfianza, la rabia y la tristeza sirvieron para hacer comprensiones en el recorte de realidad de la Educación Inicial; dichos observables son el ángulo de mirada sobre los cuales se pueden hacer comprensiones respecto a cómo es la relación docente/niño(a) en la primera infancia y el manejo de las emociones en dicho espacio educativo; esto mediante la aplicación de diferentes instrumentos de investigación como entrevistas a las docentes, registros dinámicos y tablero de emociones -*¿cómo me siento?*-, los cuales permitieron identificar hallazgos y por ende categorías emergentes que no estaban contempladas en la investigación:

Para las docentes sujetos de investigación, hay niño(a)s que en ocasiones presentan comportamientos rebeldes, agresivos, ansiosos e irritables, generalmente cuando vienen afectados por diversas circunstancias del hogar, cuando pelean con los compañeros, cuando se les da una instrucción y no la cumplen, ¿cómo se entiende la obediencia?, ¿será la capacidad de atender órdenes provenientes de la autoridad?, ¿es cumplir siempre la voluntad de quien ordena?, ¿cómo actúan las docentes ante las emociones que manifiestan los niños?, ¿las docentes leen la realidad que viven los niños con base en las emociones que ellos exteriorizan y los atienden según sus necesidades?

Vivimos en una cultura que contrapone emoción y razón como si se tratase de dimensiones antagónicas del espacio psíquico; hablamos como si lo emocional negase lo racional y decimos que lo racional define lo humano. Al mismo tiempo,

sabemos que cuando negamos nuestras emociones, generamos un sufrimiento en "los nosotros" o "los demás", que ninguna razón puede disolver. (Maturana, 2006, p. 36)

Para el autor, estamos inmersos en una cultura que niega lo emocional, que lo desvaloriza e impide ver el entrelazamiento cotidiano entre la razón y la emoción que constituye el vivir cotidiano, afirma que los seres humanos crean discursos racionales negando las emociones.

De igual manera, los docentes refieren que cuando los niños(as) no obedecen o no siguen una instrucción presentan comportamientos difíciles de manejar y, en muchas ocasiones, son etiquetados como estudiantes con barreras emocionales o cognitivas que necesitan ser atendidas. ¿Puede tipificarse al estudiante por no obedecer?, si bien es cierto que los niños y niñas en el desarrollo de su proceso de formación necesitan de la figura de autoridad, aquella que sirve de modelo, existen muchas situaciones desacertadas que generan en los niños y niñas formas confusas de la figura de autoridad. Un ejemplo que desdibuja el "respeto por la autoridad" es cuando no se cumplen las promesas o cuando se pretende dominar con mentiras para lograr que el niño realice alguna acción o cumpla con alguna orden de la docente, ¿será esta una situación un mecanismo para tomar el control?, ¿las docentes sienten miedo de perderlo?

Entre estas prácticas encontramos la intención de mantener el poder y consigo un miedo por poseerlo, la incesante búsqueda de que todos sean iguales, estén sentados, hagan silencio, pongan cuidado, como forma de asegurar el aprendizaje y terminar con las tareas asignadas tanto las impuestas al niño(a) como las endosadas al docente para el cumplimiento de estándares de calidad.

Muy pocas veces, se le otorga importancia a la subjetividad del menor por considerar que sus razones adolecen de mayoría de edad para ser tramitadas. Con frecuencia, en las visitas a los Jardines se observa que, desde el adulto no hay un direccionamiento adecuado frente al manejo de las emociones: se sanciona, penaliza o discrimina sentimientos como la tristeza, la rabia, la frustración, expresadas, muchas veces en manifestaciones de rebeldía o apatía por las actividades. Generalmente, los niños(as) fueron amonestados por este tipo de comportamientos, algunos llegaron hasta aislarlos del salón, ¿debe el niño estar feliz todos los días?, ¿por qué se reprende las emociones y se les otorga tratamiento excluyente? Esto permite entrever una *invisibilización de las emociones* como parte del desarrollo de la personalidad, *relaciones basadas en el autoritarismo como forma de control y relaciones de desconfianza*.

Sin embargo, aunque se evidencian este tipo de emociones, mencionadas anteriormente en el aula, paradójicamente los niños y niñas al ponerlos en relación al tablero de emociones si se reconocen más desde la *felicidad* como estado emocional, que se contrapone al dolor; la felicidad de los niños está relacionada a situaciones de juego y compañía de sus padres. En sus respuestas es posible identificar que el adulto tiende a compensar con regalos materiales su ausencia y

desde pequeño, extorsiona con artefactos la calidad de tiempo que se les dedica: una forma de chantaje prosaico en el que la culpa se expía con la dádiva.

Por ello, educar en la emoción del estar feliz, corresponde a un proceso de formación intencionada que se aleja de la satisfacción de las necesidades del niño, requiere más compañía y calidad en el tiempo, incluso de los formadores quienes, a veces, se les ve distantes y sin afecto.

Educar en las emociones es una tarea de docentes y de familias debido a que, como lo indica Vygotsky (1979), el desarrollo del niño depende de su interacción social y la influencia de su contexto predetermina configuraciones frente a la realidad, el mundo y sus adversidades.

3. La comprensión del miedo en la triada: familia-niño(a)-docente.

Retomando el *miedo* como categoría estructurante, se reconocieron diferentes formas de relación en la triada familia-niño(a)-docente. Particularmente en las relaciones que se entretienen entre el pedagogo y la familia (o quien hiciera las veces de cuidador) en el marco de la Educación Inclusiva y la Primera Infancia, en donde se gesta un síntoma de *expectativas frustradas* que suscita barreras actitudinales e imposibilitan (o hacen más difícil) el camino hacia el reconocimiento del otro desde su diversidad, ya que estamos inmersos en una sociedad que provee de identidad a los sujetos a partir de su sistema ideológico y los excluye en la práctica, si estos no se ajustan a sus formas, a su condición impuesta desde la “normalidad”.

De la misma forma, la escuela se considera un medio ideológico que intenta normatizar el quehacer y las prácticas de las familias, desde sus propias expectativas de actuación, en los que la relación familia-niño(a)-docentes, se configura desde las discrepancias, entre el ideal del discurso de las políticas públicas y las prácticas reales en las aulas, generándose conflictos que devienen de las formas de pensar, actuar y decidir de los diferentes actores involucrados en el proceso pedagógico de los niños y niñas. En la mayoría de situaciones, dichos conflictos derivan de la manera cómo los pedagogos visualizan a las familias cuando estas conforman vínculos relacionales desde la sobreprotección, cuyas prácticas son percibidas muchas veces como una falta de corresponsabilidad frente al potenciamiento de la independencia en las actividades básicas cotidianas⁹, las tareas de carácter pedagógico y en las pautas de “buen” comportamiento, que busca desarrollar la escuela en su proceso de formación.

En concordancia con lo anterior, las formas de actuar de las familias son señaladas y recriminadas frecuentemente como una barrera para el desarrollo integral de los niños y niñas; sin embargo es conveniente preguntarse para problematizar: ¿cómo transformar las relaciones de discrepancia que se generan

⁹Actividades orientadas al cuidado propio del cuerpo como: control de esfínteres, movilidad, alimentación e higiene personal.

por la frustración recíproca que existe entre las familias y los docentes?, ¿la escuela está siendo indiferente ante el dolor y miedo del otro?, ¿qué hay detrás del sistema de creencias de las familias?, ¿por qué sienten miedo a involucrarse?, ¿por qué algunas familias operan desde el desentendimiento o abandono hacia su hijo-hija?

Por otro lado, el docente juega un papel determinante en la vida de los niños y las niñas. Las experiencias vividas durante los primeros años son fundamentales para su desarrollo afectivo, cognitivo, físico, social y cultural. Los docentes se convierten en las personas adultas más cercanas que tienen para relacionarse, de ahí la necesidad del reconocimiento de las relaciones vinculares que se establecen entre docente-niño(a) al interior del aula.

La autoridad se puede desdibujar cuando no se cumplen las promesas, cuando se pretende dominar con mentiras para lograr que el otro realice alguna acción o cumpla con alguna orden del docente o el pariente cercano, el uso de términos rotuladores utilizados para referirse al otro, situaciones que se naturalizan, incluso llegan a justificarse expresiones y percepciones que tienen los docentes hacia los niños, situaciones que se aprenden y se comienzan a naturalizar.

¿Qué hay detrás del temor del docente que cree perder el control en el aula?, ¿qué relaciones se generan entre la autoridad y la confianza y/o el autoritarismo y la desconfianza?, ¿qué conductas, situaciones y emociones se pueden desarrollar en el otro cuando está mediado por el autoritarismo y el encasillamiento?, ¿cómo educar en la construcción de identidad positiva en los niños y niñas?

Hablar de autoridad hace alusión a ser un referente, ejemplo y modelo a seguir, no para la veneración, sino para dejar huellas positivas en el otro, para modelar desde lo cotidiano, muy contrario al autoritarismo que tiene una estrecha relación con el poder. Así, el aula, en muchas ocasiones se convierte en un espacio jerarquizado con estructuras desiguales que determinan la relación docente-niño(a), permeadas por representaciones de transmisión mecánica de conocimientos que separan a los sujetos históricos y cuyas relaciones de enseñanza y aprendizaje corresponden a procesos de autoridad y sumisión y no de roles cambiantes de un espacio escolar donde enseñar y aprender no son exclusivos del uno o del otro. En esta relación unidireccional, existe una subordinación desde el maestro hacia el estudiante y su realidad, a través de discursos autoritarios que buscan ejercer control sobre los sujetos.

Otro aspecto importante en la triada familia-niño(a)-docente es la gestión de las emociones en la convivencia debido a que, desde la escuela, se puede detectar los roles de agresor, víctima y espectador. Reconocerlos ayuda a que los estudiantes comprendan la importancia de resolver los conflictos como expresiones naturales entre seres diversos; no obstante, se hace diferenciación entre conflicto y agresión en cuanto el primero consiste en poner en escenario las

diferencias, mientras que el segundo corresponde al plano del ataque, de la negación al reconocimiento del otro. Para Chauv (2012), la violencia escolar se profundiza por culpa de los espectadores (los terceros). Una sociedad que sanciona una mala conducta reduce al agresor mientras que otra que lo auspicia le otorga poder sobre algo o alguien a quien se le nomina como víctima.

Sin embargo, la escuela bajo la falacia de ser “esencial” para los sujetos en la transmisión y adquisición de conocimientos genera relaciones de dominio – sumisión mediadas por el miedo, mediante prácticas tradicionales donde se clasifica, estigmatiza, encasilla al “diferente”, partiendo de prejuicios anclados en el binomio normalidad/anormalidad; ¿en la búsqueda de la “normalidad” se silencia el cuerpo?, ¿cómo asumir la diversidad como un activo pedagógico y no como una amenaza al orden establecido?, ¿es la aprobación una forma velada de reconocimiento al sujeto que se institucionaliza?

Una sociedad que naturaliza la opresión e instituye el miedo como dispositivo para asegurar la obediencia, deja perder la subjetividad y termina colonizando el cuerpo y sus emociones. Normatiza el tipo de personalidad que se debe asumir, y obliga a establecer una corporalidad físicamente aceptada (formas y des-formas); obliga al sujeto a esconder sus sentimientos (dolor, inseguridad, miedo, angustia) y el cuerpo aprende a silenciarse frente al otro y tal idealización de lo aceptado se hace sobre la fosa del sujeto emocional que se convierte en una caricatura del orden dominante que aplaude la complacencia y la sumisión y castiga la rebeldía y la resistencia hasta el punto de concebir el miedo como connatural en el eslabón evolutivo de las jerarquías institucionales.

4. Consideraciones finales

Este proceso investigativo ha permitido comprender que la manera en que impacta la educación a cada sujeto es diferente, ya que cada uno construye su subjetividad, sus propias sensaciones, percepciones y representaciones sobre la vida escolar, de acuerdo a sus historias de vida, a los recuerdos y experiencias, pero al mismo tiempo, le permite al investigador comprender que son seres históricos, determinados por relaciones sociales en las que están “sujetados” por el contexto económico, político y cultural.

En esta dinámica, muchas de las relaciones en las que se establecen vínculos negativos son naturalizadas como únicas e invariables, lo cual conlleva al sujeto a justificar el control que los otros ejercen sobre él desde el conformismo, la subordinación y la represión. De igual manera, sucede con el miedo cuando es naturalizado porque prescribe la manera de pensar, decidir y actuar aunque se desconozca su origen, ¿qué formas adquiere el miedo en las diferentes relaciones intersubjetivas?

La ampliación de conciencia resulta fundamental, porque permite darse cuenta de que la realidad es compleja y que la falta de comprensión de la subjetividad naturaliza formas de autoritarismo que niegan al sujeto. Es necesario

continuar reflexionando sobre, ¿cómo se construye el espacio relacional a través del lenguaje y de la interacción con los otros?, ¿cómo se entretajan los diferentes contextos en un proceso que configura una identidad propia y cultural desde la existencia del sujeto?, ¿por qué los sujetos sienten miedo?, ¿en qué otros espacios se configura el miedo?

La Didáctica No Parametral permite problematizar las múltiples articulaciones posibles que pueden tener el miedo y sus hilos de sentido, incluso el sujeto desde la potencia: *¿cómo podría pensarse la pedagogía desde la empatía sin el dispositivo del miedo?*

Desde esta apuesta investigativa se observa y se deja en evidencia que el miedo está presente en la relación docente-estudiante pues se hace uso de éste como herramienta que posibilita la obediencia, patrones de respuesta automática orientadas a la protección y la evasión de emociones que se generan al interior del aula, *¿a quién le sirve la obediencia sin crítica que la escuela promueve?*

Sin embargo, la escuela también puede ser el espacio que genera experiencias de recuperación del sujeto, es por ello que este primer acercamiento investigativo propone un proceso de apertura-cierre-apertura en cuanto se requiere navegar sobre la complejidad de este campo en las instituciones familia-escuela, pues bien lo dice Hugo Zemelman (2015): *“el más importante reto de hoy es situarse ante la realidad entendiendo que conocer es un acto de lucha para imponer y consolidar opciones que sean la puerta de entrada para hacer de la historia un escenario de construcción de proyectos”* (p. 47)

Es posible visualizar que el reconocimiento de la diversidad dentro del contexto real de la escuela, muchas veces es obstruido por las prácticas conservadoras de una enseñanza tradicional, invisibilizando la oportunidad de encuentro con el otro desde un espacio relacional¹⁰ donde se pueda comprender las historias de vida que hacen parte de los sujetos que confluyen en esta y no pueden quedar por fuera de la escuela.

Por ende, se visibiliza la necesidad de generar una apuesta política, orientada a promover la transformación de prácticas sociales excluyentes y hegemónicas. Particularmente, en el contexto de la educación, es necesario fortalecer el espacio relacional entre estudiantes-docente, a través de la construcción potencial de acuerdos y pactos para la consolidación de escenarios inclusivos y de convivencia humana, donde la diversidad no sea percibida como una barrera, sino como una expresión de lo humano, una oportunidad de riqueza que posibilita el intercambio y la construcción.

¹⁰ Se comprende por espacio relacional al ámbito de construcción simbólica, es decir de redes imaginarias de representaciones con sentidos y significados, en el que se articulan “mundos de vida” y producciones materiales entre dos o más sujetos históricos. (Quintar, 2004).

Para ello, es importante fomentar la reciprocidad de saberes y experiencias, manteniendo una comunicación bidireccional desde una posición igualitaria que permita escuchar las voces de todos, desde el reconocimiento de las historias de vida, valorar los conocimientos que cada actor puede aportar para mantener relaciones de apoyo y cooperación, orientadas a proporcionar a los sujetos ayudas y recursos necesarios para convivir en equidad e igualdad de oportunidades.

Es preciso una apuesta política de educación que transforme las prácticas discriminatorias y segregacionistas, condicionadas por ideas hegemónicas que han sido implantadas por el orden de un sistema dominante que se sustenta en un “ideal de sujeto” bajo la pretensión de su normalización y perfección humana, negando la existencia natural de la diversidad y las múltiples expresiones de ser, estar, pensar y actuar.

En este sentido, el docente juega un papel determinante en la vida de los estudiantes, por tanto tiene gran incidencia en las relaciones intersubjetivas que se generan en el aula, como dinamizador del proceso de formación, enseñanza, aprendizaje, un líder en la mediación de conflictos, un agente transformador que promueva generaciones de ciudadanos activos, participativos, autónomos y responsables.

Desde este proceso de investigación a partir de la Didáctica no Parametral, se hace apertura algunos cuestionamientos sobre el campo problémico construido en el contexto de la escuela, con el propósito de retomarlos en las tesis de grado para continuar complejizando y ampliando la mirada crítica a través de las mismas:

¿Cómo valerse de la diversidad que confluye en el aula, como un recurso para el enriquecimiento, intercambio y construcción de conocimiento?

¿Cómo promover una educación que potencie y reconozca las emociones como parte de un proceso integral de aprendizaje?

¿Cómo construir espacios relacionales positivos con el otro que es diferente en el marco de la convivencia?

¿Qué elementos se requieren para promover una cultura que reconozca la diversidad y democratice la educación?

¿Cómo romper con esas prácticas que naturalizan el miedo como forma de relación?

Para dar respuesta a estos planteamientos, es importante posibilitar una ampliación de conciencia, partiendo de la colocación desde la propia realidad, que permita replantear las prácticas educativas, procesos que contribuyan al

potenciamiento de subjetividades, una pedagogía de recuperación de la memoria histórica, dada en una articulación de acciones de acercamiento a las diferentes realidades, permitiendo hacer visible la estrecha relación que existe entre la escuela y la vida cotidiana, valorando a cada sujeto desde su historia como enseñante y aprendiz, ampliando el ángulo de mirada y visibilizando a todos como partícipes de un proceso de construcción de conocimiento con realidades que no pueden quedar por fuera de la escuela, aprendiendo a ser y a convivir.

Fuentes

- Chaux, Enrique. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Alfaguara.
- Foucault, Michel. (1980). *El ojo del poder, entrevista en Benthan, Jeremías: El Panóptico*. Barcelona: La Piqueta.
- Foucault, Michel. (1998). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Hobbes, Thomas. (1940). *Leviatán*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, Axel. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Critica Editorial.
- Ledesma, Marco. (2014). *Análisis de la teoría de: Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Ecuador: Universidad Católica de Cuenca.
- Mambo. (2011). *Conversatorio de sobrevivientes del holocausto en Colombia*. Bogotá: Museo de Arte Moderno.
- Maturana, Humberto. (1989). *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, Humberto. (2006). *Desde la Biología a la Psicología*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Palacio, Lina. (2013). *Sobre el concepto de anormalidad*. Revista electrónica Psyconex Nro. 7. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Quintar, Beatriz Estela. (2009) *Clase No. 1*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C. (IPECAL).
- Quintar, Beatriz Estela. (2004). *Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. México: Editorial SXXI.
- Soriano Díaz, Andrés. (2001). *Maltrato infantil*. España: Editorial San Pablo.
- Vásquez Rocca, Adolfo. (2008). *Zygmunt Bauman: Modernidad líquida y fragilidad humana. Nómadas Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas No. 19*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Zemelman Merino, Hugo (1992a). *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Zemelman Merino, Hugo. (2010b). *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial)*. México: IPECAL. En: http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/ricardo_romo/7.pdf (Recuperado en febrero 24 de 2016).

Zemelman Merino, Hugo. (2015). *Los Horizontes de la razón. Historia y necesidad de utopía*. México: Antropos

Referencias

- Barbero González, José Ignacio. (2005). *La escolarización del cuerpo: Reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital 'cuerpo' en Educación Física*. Revista Iberoamericana de Educación Nro. 39. España: OEI.
- Entrevista a Estela Quintar. En:
http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=104&Itemid=143 (Recuperado en Mayo 14 de 2015).
- Freire, Paulo. (2005a). *Pedagogía de la esperanza un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Editorial siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2006b). *Pedagogía de la autonomía*. México: Editorial Siglo XXI.
- Fromm, Erich. (2005). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lenkersdorf, Carlos. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas mayatojolabales*. México: Plaza y Valdés Editores.
- López Melero, Miguel. (2001). *La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades*. En A. Sipán (Ed.). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*, (pp. 31-64). Zaragoza: Mira editores.
- Marina, José Antonio. (2006). *Anatomía del miedo: Un tratado sobre la valentía*. Barcelona: Editorial NAGRAMA.
- Maturana, Humberto. *La noción de lenguaje*. En:
http://www.inteco.cl/articulos/003/doc_esp5.htm (Recuperado en Marzo 01 de 2016).
- Moral, María de la Villa. (2007). Poder disciplinario y educación aproximación foucaultiana desde la Psicología Social. Athenea Digital Nro. 13. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Parrilla Latas, Ángeles. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. España: Ediciones Mensajero.
- Pichon-Rivière, Enrique. (1985). *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Quintar, Estela Beatriz. (2002). *Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral*. En:
http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=104&Itemid=143 (Recuperado el 10 de febrero de 2016).

- Rivas Díaz, Jorge (2005). *Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar*. En: http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=104&Itemid=143 (Recuperado el 28 de Agosto de 2014).
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zemelman Merino, Hugo. *Pensar Teórico y Pensar Epistémico. Los retos de las Ciencias Sociales Latinoamericanas*. En: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf> (Recuperado el 7 de Mayo de 2014).
- Zemelman Merino, Hugo. (2010). *Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible*. En: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n27/art16.pdf> (Recuperado el 28 de marzo de 2015).
- Zemelman Merino, Hugo. (2011). *Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto*. En: <http://www.redalyc.org/pdf/139/13920700003.pdf>. (Recuperado el 28 de Marzo de 2015).
- Zemelman Merino, Hugo. (2013a). *Coloquio Internacional: El Estado Actual de la Enseñanza – Aprendizaje de la Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales en América Latina*. Conferencia Magistral: Los Desafíos que plantea al conocimiento social la construcción del objeto. Parte 1. En <https://www.youtube.com/watch?v=vYMbaBPNUmg>
- Zemelman Merino, Hugo. (2013b). *Coloquio Internacional: El Estado Actual de la Enseñanza – Aprendizaje de la Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales en América Latina*. Conferencia Magistral: Los Desafíos que plantea al conocimiento social la construcción del objeto. Parte 2. En <https://www.youtube.com/watch?v=lkdW02ltHdM>
- Zemelman Merino, Hugo. (2013c). *Coloquio Internacional: El Estado Actual de la Enseñanza – Aprendizaje de la Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales en América Latina*. Conferencia Magistral: Los Desafíos que plantea al conocimiento social la construcción del objeto. Parte 3. En <https://www.youtube.com/watch?v=9Z3NNyU6fQI>