



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

INFORME TÉCNICO

Huellas del menosprecio en la escuela: afectaciones generadas por los docentes

LUZ ADRIANA ACEVEDO SERNA
LILLIANA MARÍA GARCÍA GALEANO
NUBIA AMPARO ROLDÁN CUARTAS

ASESORA:

MG. YOLANDA ASTRID PINO RÚA

SABANETA
2017

TABLA DE CONTENIDO

TÍTULO	3
1. RESUMEN TÉCNICO	3
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y ANTECEDENTES	3
1.2. RUTA CONCEPTUAL.....	5
1.2.1. Experiencia Humana.....	5
1.2.2. Educación	6
1.2.3. Menosprecio	7
1.2.4. Afectaciones	8
1.3. PRESUPUESTO EPISTEMOLÓGICO	9
1.4. METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA GENERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	10
1.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	13
2. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES	15
2.1. Hallazgos.....	15
2.1.1. Menosprecio.....	15
2.1.1.1. Manifestaciones de menosprecio.....	15
2.1.1.2. Formas como se expresa la experiencia de menosprecio.....	17
2.1.1.3. Actitudes y emociones inmediatas a la experiencia de menosprecio.....	19
2.1.2. Afectaciones.....	20
2.2. Conclusiones.....	22
3. PRODUCTOS GENERADOS.....	24
4. ANEXOS.....	26
5. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	30

Informe técnico: Huellas del menosprecio en la escuela: afectaciones generadas por los docentes

1. Resumen técnico

1.1. Descripción del problema, objetivos y antecedentes. Una de las problemáticas actuales que se evidencia en la escuela y que ha perdurado durante años es la tensión presentada entre docentes y estudiantes, a veces causada por acciones desmedidas de los maestros que, en ocasiones, lleva a los sujetos a sentirse menospreciados. Esta situación no debería presentarse porque son los docentes quienes tienen la responsabilidad ética de ser agentes propiciadores de prácticas protectoras en beneficio de sus estudiantes, ya que son estos la razón de ser de la tarea educativa.

Es así como esta investigación partió de la experiencia de tres docentes investigadoras del Municipio de Bello, quienes al observar las dinámicas institucionales carentes de sentido y significado empezaron a inquietarse, cuestionarse y reflexionar sobre la cotidianidad que se vivía al interior de la escuela y como algunos docentes, con ciertas prácticas, generaban situaciones en los estudiantes que producían en ellos sentimientos y emociones de apatía, incertidumbre, dolor, indiferencia, miedo, alejándolos con esto, en ocasiones, de las valiosas vivencias propias de la escuela, a las que tenían derecho, como son: disfrutar, socializar, gozar, crear, soñar, imaginar, construir, convirtiéndose más en un espacio del deber, que en uno, anhelado, deseado, añorado y recordado de una manera agradable por todos.

Dicha problemática llevó a las investigadoras, con una trayectoria significativa en educación, a preocuparse por lo que pasaba con los sujetos que habían sufrido experiencias poco gratas en la escuela por parte de los docentes, por lo cual se le indagó a diferentes personas que padecieron estas situaciones cómo las evocaban en la actualidad y las repercusiones tenidas en sus vidas. Este acercamiento mostró como factor común el dolor acaecido por estas experiencias cuyo recuerdo producía en ellos sentimientos que marcaron sus biografías, constituyéndose en elementos que justificaron la preocupación por los padecimientos acontecidos en la escuela,

principalmente los sufridos por los estudiantes quienes siendo niñas, niños y jóvenes presentan mayor vulnerabilidad.

Para dar continuidad al proceso y conocer las investigaciones que se habían abordado hasta el momento sobre temáticas relacionadas con el objeto de estudio se hizo un rastreo bibliográfico, con el fin de elaborar el estado del arte. Este se centró en los trabajos realizados en los últimos diez años sobre la exclusión escolar, objetivo inicial de indagación, teniendo en cuenta algunas fuentes de base de datos como Clacso, Google académico, ERIC-Ebsco, buscadores virtuales especializados en educación y ciencias sociales y, por último, se realizó una visita a las universidades que tuvieran programas de educación como la de Medellín, San Buenaventura, Luis Amigó, Cinde y se terminó con la de Antioquia, ofreciendo esta un panorama más amplio sobre el tema de interés.

Al realizar la revisión de las investigaciones sobre el tema de exclusión se concluyó que esta categoría no cumplía con los intereses y expectativas del proyecto, por lo cual se planteó una nueva en la que confluyera la exclusión, pero que su alcance conceptual fuera más significativo, por lo tanto se decidió rastrear investigaciones relacionadas con el menosprecio en la escuela. Los binomios que se cruzaron en la búsqueda fueron: menosprecio-escuela, menosprecio-docentes, reconocimiento-menosprecio. El material evaluado correspondió a un periodo de tiempo de 5 años, entre el 2010 y el 2015. Las investigaciones encontradas fueron todas en el territorio colombiano, abordadas la mayoría de ellas por la Universidad de Manizales-CINDE.

Al conocer el estado del arte, se evidenció que a pesar de existir investigaciones sobre menosprecio en la escuela, estas no se habían abordado desde la perspectiva de la relación docente-estudiante, lo que favoreció y esclareció el camino para continuar con el recorrido investigativo. Es así, como se delimitó el problema, centrándose en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las afectaciones en la vida de las personas que han sufrido experiencias de menosprecio en la escuela, generadas por los docentes?

Para dar respuesta a la pregunta problematizadora se planteó como objetivo general comprender las afectaciones que quedaban en el sujeto a partir de las experiencias de

menosprecio vividas en la escuela, ocasionadas por acciones de los docentes, dejando huellas de dolor y sufrimiento en sus vidas. Para lograrlo se trazaron como objetivos específicos: describir las experiencias de menosprecio que han sufrido las personas al interior de la escuela, ocasionadas por las prácticas de los docentes; identificar las afectaciones que las experiencias de menosprecio, sufridas en la escuela, generan en la vida de las personas e interpretar el sentido y significado de las experiencias de menosprecio vividas por los sujetos en la escuela.

Para enriquecer conceptualmente la investigación, el trabajo se apoyó en cuatro categorías iniciales: experiencias, educación, menosprecio y afectaciones, las cuales se presentan a continuación.

1.2. Ruta Conceptual

1.2.1. Experiencia humana. En el recorrido sobre el concepto Mélich (2002) plantea que “la experiencia es para, Platón, el conocimiento del mundo que cambia y, por tanto, está más cerca de la opinión que del verdadero saber”, (p. 67). Al interpretar lo anterior se percibe como Platón consideraba la experiencia de los sentidos como un obstáculo para alcanzar la razón. Mientras que para Aristóteles la experiencia “es necesaria pero no suficiente, no es la ciencia misma sino su presupuesto necesario” (Larrosa, 2009, p. 40), es decir para este autor el conocimiento está organizado por niveles en donde la experiencia es obtenida por los sentidos y a través del entendimiento y la comprensión se alcanza el verdadero valor de dicho acontecimiento.

Para Foster (2009), “la experiencia no es algo universal, abstracto, necesario, sino que la experiencia es particular, contingente, frágil” (p. 122), en ese mismo sentido Larrosa (2009) expresa “la experiencia, a diferencia del experimento, no puede planificarse al modo técnico” (p. 26), porque se perdería “la vivencia más profunda del individuo respecto al sentido de la vida” (Foster, 2009, p. 126). Todo lo anterior es una invitación a entender la experiencia de una manera diferente, como un acto novedoso, incierto, que no puede ser calculado, proyectado, premeditado, es decir, reconocer esta como un acontecimiento singular, interior, finito, testimonial e incontrolable.

Reconociendo lo anterior, esta investigación se mueve al amparo de la construcción de Larrosa. Para este autor la experiencia es “eso que me pasa. No eso que pasa, sino eso que me pasa” (2009, p. 14). Siguiéndolo, eso que me pasa involucra elementos que para este trabajo son fundamentales, ya que la experiencia no depende del sujeto sino de un acontecimiento externo, que es ajeno a él, pero que sólo la vive él, es decir el sujeto de la experiencia, por lo tanto cada quien la siente diferente de acuerdo a sus emociones y sentimientos que evocan de ellas, llegándose a constituir en huellas y marcas que tuvieron incidencia en los comportamientos y acciones de los sujetos que la padecieron y que son tan profundas que permanecen por siempre en la vida de ellos.

1.2.2. Educación. La categoría de educación fue estructurada a partir de los planteamientos de Bárcena y Mélich (2000), quienes afirman que la educación ofrece la posibilidad de encuentro con el otro y los otros, es así como se teje un cúmulo de experiencias, de vínculos y relaciones, en la cual “no hay aprendizaje sin experiencia”, (2000, p. 162,), que permita a los sujetos transformarse, gracias no sólo a los saberes adquiridos, sino también a la riqueza de las relaciones educativas que en ella se da, como lo atestiguan los mismo autores “el aprender sólo es posible en un marco de relaciones entre diversas subjetividades. Entre uno y otro. Se aprende siempre en un entre dos” (2000, p. 176).

Dentro de esta categoría es necesario centrar la mirada en el docente, ya que este ha sido un agente provocador de experiencias en la educación, teniendo diferentes calificativos a través de la historia. Desde la Ley General de Educación en Colombia, en el artículo 104, “el educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”. Es en el docente en quien recae la responsabilidad y la formación de los sujetos que transitan por la escuela

Siguiendo a Rattero (2009), “se viene planteando la necesidad de pensar la figura del docente como aquel que reconoce la destitución de la escuela e intenta buscar otros modos de producir relaciones, establecer vínculos” (p. 177). Un docente que genere espacios de interacción, encuentros afectivos y permita el desarrollo de las capacidades. En otras palabras como lo expresa Lévinas citado por Bárcena y Mèlich (2000), “que acepte el reto del cuidado del otro

como base fundamental de la acción educativa” (p, 129), ese otro que lo demanda, le genera responsabilidad y protección; para hacer del estudiante un sujeto reconocido tanto en el ambiente escolar como en el social.

1.2.3. Menosprecio. Esta categoría se abordó desde las tres formas de menosprecio planteadas por Honneth (1997) a saber: violación, desposesión y deshonra, entendidas de la siguiente forma: “la primera forma de menosprecio se encuentra en las experiencias de maltrato corporal que destruyen la autoconfianza elemental de una persona” (p.162), debido a aquellas acciones que suceden en el entorno familiar o social por el desconocimiento afectivo entre las personas y son actos que afectan a los sujetos que la padecen, convirtiéndose en factores de aislamiento, rechazo, indiferencia, generando baja autoconfianza en el sujeto y provocando lesiones que inciden en su integridad. “La segunda forma de menosprecio se le atribuye al sujeto que permanece excluido de determinados derechos dentro de una sociedad” (Honneth, 1997, p.162,). En la medida en que el sujeto se siente vulnerado, a causa del trato que recibe por parte del otro, ya que lo invisibiliza, lo desconoce y lo excluye del grupo social, renuncia a sus derechos como ciudadano, llevándolo a alejarse de la comunidad de la cual hace parte como miembro activo en igualdad de derechos y, la tercera forma de menosprecio “modalidad de humillación que se refiere negativamente al valor social del singular o del grupo, designada como injuria o deshonra” (Honneth, 1997, p.163), que se encuentra en el desprecio de determinado modo de vida. Este tipo de desvalorización o humillación incide en la pérdida de identidad, generando reacciones negativas, llevando a la persona a tener sensaciones de vergüenza social, sufrimiento, baja autoestima; padecimientos estos, que afectan su desarrollo individual y social.

Todas aquellas personas objeto de menosprecio pueden calificarse como víctimas porque se les ha vulnerado en alguna o varias de las esferas del reconocimiento propias de los seres humanos desarrolladas por el autor, atentando contra la dignidad humana, menguando su capacidad de acción.

Es así como en “los tres patrones de reconocimiento, el amor, el derecho y la solidaridad, quedan establecidos aquellos requisitos formales de las relaciones de interacción en cuyo contexto pueden los seres humanos sentirse seguros de su dignidad o integridad” (Honneth, 1992, p. 86), ya que en un primer momento, el sujeto, necesita el reconocimiento del otro, a través de

relaciones vinculantes como la familia, las amistades o relaciones amorosas; luego requiere ser reconocido como sujeto activo que hace parte de una comunidad y tiene unos derechos y deberes en común con otros actores; y por último la aprobación solidaria del otro, le ayuda al individuo a adquirir autoestima y sentirse como un ser único, individual, con su propia biografía que se construye así mismo, con el otro y por los otros.

1.2.4. Afectaciones. Se reconocen las afectaciones como aquellas causadas por traumas síquicos entendidos estos como “un acontecimiento violento e imprevisto, capaz de producir en un instante un gran número de imágenes, sensaciones y emociones desagradables” (Fineltain, 1973, p.16). Estos se presentan por factores externos que producen lesiones, a nivel mental y emocional, pudiendo perdurar en el tiempo en forma consciente e inconsciente.

Estas manifestaciones pueden ser de dolor y sufrimiento. Según Lozano e Ibáñez (1989), el dolor “es un estado emotivo... configurado por una impresión o vivencia desagradable de diferente intensidad, que va desde la molestia hasta el insoportable sufrimiento” (p.42), lo cual muestra la subjetividad del dolor de acuerdo a la apreciación de la realidad que tenga el sujeto al vivir una experiencia que lo impacte, en su dimensión emocional, provocando en él diferentes estados de malestar.

En esta investigación dolor y sufrimiento son conceptos diferentes. Según Díaz “dolor y sufrimiento interactúan, pero son realidades diversas; la frontera entre el dolor (sensación) y el sufrimiento (emoción) es difusa. El sufrimiento es más profundo que el dolor” (2007, p.86), dejando huellas o marcas en la existencia humana que de una u otra manera permanecen en la memoria de los sujetos.

Estos dolores y sufrimientos configuran la personalidad, el carácter, los sentimientos de los sujetos, dejando huellas en forma de heridas y cicatrices que cobran resonancia en quienes los han padecido, generando afectaciones en todas las dimensiones del ser, en últimas como lo dice Bárcena y Mèlich (2000), “la huella rompe nuestra organización del mundo, desestabiliza al sujeto de la acción alterándolo fundamentalmente, sin dejarle tiempo para prepararse” (p. 138).

Esas heridas alteran el estado síquico y perturban el sentido de vida, provocando cargas emocionales negativas, que trascienden y se reflejan en diversas dimensiones del ser, ya que “nos sentimos heridos porque de alguna forma nos desvalorizamos a causa del trato inmerecido

que hemos vivido de manos de una u otras personas importantes para nosotros” (Dryden, 2009, p. 29). Igualmente las cicatrices entendidas como “marca después de una herida” (Thomas, 1997, p. 232), pueden ser consideradas como señales de daño, las cuales dejan signos involuntarios, que no se eligen tener y que llegan a la vida en forma inesperada. Estas recuerdan un acontecimiento que generó un dolor que ha sido superado aunque no olvidado.

El recorrido conceptual ofreció los elementos necesarios para abordar la construcción de tres artículos individuales por parte de las investigadoras: “Vínculos pedagógicos que transforman realidades”, “La pedagogía del reconocimiento: un desafío para el maestro contemporáneo” y “La escuela como espacio de reconocimiento”, en los cuales se desarrolló una reflexión sobre el tema objeto de estudio, buscando realizar contribuciones significativas en las prácticas pedagógicas que favorezcan los ambientes educativos, haciéndolos provocadores y potenciadores para el despliegue de las subjetividades, en los cuales cada uno tenga un lugar importante desde la unicidad que representa.

1.3. Presupuestos epistemológicos. En la búsqueda y necesidad de profundizar en un fenómeno social como es el menosprecio en la escuela por parte de los docentes, se abordó el tema de estudio desde la investigación cualitativa, la cual es definida por Galeano (2004) como “multimétodo: es interpretativa, naturalista, estudia las personas en su ambiente natural tratando de entender el sentido, de interpretar el fenómeno en términos de lo que significa para la gente, de lograr una aproximación más cercana al objeto que estudia” (p. 20). Este trabajo se desarrolló a partir de experiencias de menosprecio que los sujetos habían vivido, adquiriendo sentido y significado propio en su historia de vida, buscando con esto, comprender e interpretar una realidad social que los afectó de alguna manera.

Para esto se recurrió a un enfoque biográfico interpretativo, específicamente un relato de vida, teniendo presente la concepción etno-sociológica de Bertaux citado por Mallimaci & Giménez que dice: “hay relato de vida desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia de vida” (2006, p. 176), alejándose un poco de la postura manejada a nivel general en el campo académico donde el relato de vida es entendido como “una narración bastante completa de toda la experiencia de vida de alguien en conjunto, remarcando los aspectos más importantes” (Atkinson [citado por Mallimaci &

Giménez], 2006, p. 176), ya que en este caso en particular, el foco de atención fue la experiencia de menosprecio que vivió cada sujeto en un momento y en un tiempo determinado en la escuela.

Por tal motivo se tuvo como referente fundamental el método hermenéutico que permitió comprender lo acontecido en cada uno de los sujetos participantes víctimas del menosprecio en la escuela y la incidencia en sus vidas, a través de los relatos expuestos, ya que la hermenéutica, según Gadamer “es el examen de las condiciones en que tiene lugar la interpretación”(Ferrater [citado por Luna], s.f, p.24); la cual ofreció una riqueza invaluable a las investigadoras para llegar a la comprensión del fenómeno estudiado, porque permitió ir al texto y regresar al mismo cuantas veces se requirió para hallar respuesta y sentido a las inquietudes que iban surgiendo durante el proceso, a través de lo manifestado por los participantes tanto en forma explícita como implícita, puesto que “el discurso no solo se refiere a la acción humana del “hablar”... el silencio como suspensión del hablar, tiene un carácter de linguisticidad, que debe ser considerado en el momento de la generación de información y el análisis”(Luna, s.f, p.9).

Por lo tanto, en este caso la estrategia seleccionada para la recolección de los datos fue la narración de los relatos de vida relacionados con la experiencia de menosprecio por acciones de los docentes en la escuela, a través de la entrevista abierta o a profundidad; ya que esta es una herramienta muy valiosa en el enfoque biográfico porque permite “desencadenar el relato del entrevistado a partir de una pregunta inicial para dejar hablar, y luego repreguntar para obtener precisiones sobre determinados temas” (Sautu [citado por Mallimaci & Giménez], 2006, p. 195), lo cual condujo a unos encuentros ricos, agradables y fluidos con el entrevistado, logrando generar un clima de confianza, en el que emergieron múltiples posibilidades para dialogar sobre el contenido de interés, objeto de investigación.

1.4. Metodología utilizada en la generación de la información. La metodología empleada permitió indagar, comprender e interpretar el sentido y significado de las experiencias de menosprecio vividas por las personas, todo ello expresado a través de la narración, otorgándole voz a los sujetos que contaron algo de sí, reconstruyendo la memoria, reviviéndolo, dando un poco de su vida para que fuera experiencia del otro, permitiendo la entrada en su

mismidad. No fue sólo un método para recoger información, fue un medio para reconocer la condición humana, su identidad y la presencia del otro.

En este trabajo los sujetos de la investigación fueron personas que habían tenido experiencias de menosprecio en la escuela por parte del docente y que cumplían con los siguientes requisitos: haber estudiado en una institución educativa del Municipio de Bello (Antioquia) y no estar afiliado a ella en el momento; estar dispuesto a narrar su experiencia y no tener vínculos cercanos con las investigadoras.

Para la selección de ellos, en un primer momento, se tuvo un acercamiento informal con diferentes personas a quienes se les indagó sobre los recuerdos que tenían de la escuela, principalmente de los maestros, haciendo énfasis en los aspectos negativos, además se les preguntó si conocían a alguien que hubiera tenido dichas vivencias. El acercamiento a esas narrativas fue muy interesante porque esas personas contaban sus historias y daban elementos para continuar avanzando en el proceso investigativo. Después de esto las investigadoras entablaron un conversatorio con el fin de tener un conocimiento de los hallazgos preliminares y verificar la pertinencia de dichas experiencias para este trabajo. Posteriormente se realizó el contacto con los participantes para contarles porque sus experiencias eran importantes para la investigación, cuáles eran los requisitos y se les preguntó si estaban dispuestos a narrarse.

Es importante aclarar que la actitud de los sujetos seleccionados fue positiva, ya que la mayoría participó con gusto en el trabajo por tener fines académicos; sin embargo algunos de ellos mostraron cierta resistencia para narrar sus historias por ser algo que habían guardado durante años, sin contarlo a nadie y el atreverse a poner en escena su experiencia implicaba una apertura al otro. Quienes desistieron de participar en el proyecto de investigación, se les respetó su decisión.

Los sujetos seleccionados fueron 7 (5 mujeres y 2 hombres). Sus edades oscilaron entre los 19 y 45 años, rango de edad amplio que permitió evidenciar como las prácticas de menosprecio se conservan en diferentes épocas y tiempos. Vale la pena aclarar que para el trabajo

se había pensado en 6 personas, pero al tener la oportunidad de entrevistar a 7, no se quiso dejar a un lado una narrativa, ya que esta podía brindar otros elementos importantes a la investigación.

La recolección de los datos se llevó a cabo a través de entrevistas abiertas o a profundidad, las cuales permitieron entablar un diálogo con cada uno de los sujetos participantes. Para el desarrollo de estas se partió de una pregunta básica que posibilitó desencadenar un buen relato sobre la experiencia de menosprecio vivida y se complementó con algunas preguntas para enfatizar y profundizar sobre la situación que diera elementos claves y contundentes orientados hacia el objetivo investigativo. A medida que se iba desarrollando la entrevista las investigadoras estaban atentas para identificar elementos emergentes en el discurso que permitieran generar otros cuestionamientos para enriquecer los datos aportados en las narrativas. (Anexo 1)

En cuanto a las consideraciones éticas, al iniciar el proceso investigativo con los participantes seleccionados, se les informó con claridad todo lo relacionado con la investigación y los beneficios que tenía, quedando claro el carácter de libertad del participante, ya que él entregaba un poco de su historia de vida, de sus sentimientos y emociones respecto a la experiencia que se abordaba y por lo tanto merecía no solo el respeto de parte de las investigadoras sino también el reconocimiento y aceptación si en cualquier momento decidía no continuar con el proceso.

Así mismo se les presentó el consentimiento informado, en el cual se hizo referencia al objetivo de la investigación; la forma para recolectar la información, su utilización y el carácter confidencial; la participación voluntaria y el anonimato. El beneficio de participar en esta investigación era contribuir a la generación de conocimiento, el cual repercutiría en el bienestar social de la comunidad educativa en general. (Anexo 2)

La ruta para desarrollar el trabajo de campo constó de dos etapas importantes: acceso al campo y recogida productiva de datos. En este caso, el acceso al campo consistió en la búsqueda de los sujetos de la investigación que cumplieran con los requisitos antes establecidos y en lo referente a la recolección de datos se realizaron entrevistas, en las que se buscó un acercamiento al entrevistado, con el fin de conocer algunos aspectos del contexto en que transcurrió su vida en el momento en que se sufrió la experiencia de menosprecio y del contexto en el cual se

desenvolvía en la actualidad con el objetivo de comprender las afectaciones que tuvo dicho acontecimiento en su vida.

Los encuentros se dieron de acuerdo a los requerimientos de la investigación, las características particulares de cada caso y las necesidades de los participantes, de las investigadoras y del proceso investigativo, todo esto a partir del convenio establecido entre los agentes involucrados. La duración de estos y la periodicidad dependió de la dinámica del proceso y de la disponibilidad de los participantes.

La transcripción de la información aportada en las entrevistas se hizo lo más cercano posible al encuentro realizado y antes del próximo, si se daba, con el fin de que las investigadoras hicieran un seguimiento a los datos suministrados y esto les fuera dando elementos para continuar con el proceso de indagación, así como para socializarlo con el sujeto de la investigación al iniciar el siguiente encuentro, si era el caso.

Después de tener la transcripción de las entrevistas, se tomó el texto para abordarlo en toda su complejidad. Dicho trabajo de campo se desarrolló entre los meses de abril a julio del año 2016

1.5. Análisis de los datos. El análisis requiere de una estrategia adecuada que lleve al investigador a reconocer los datos de manera detallada para impregnarlos de sentido y encontrar respuesta a los interrogantes que aparecen antes, durante y después de la recolección de la información. Por dicha razón se recurrió al microanálisis el cual “exige **examinar e interpretar datos** de manera cuidadosa, y a menudo hasta minuciosa” (Strauss & Corbin, 2002, p.64), para no dejar ningún aspecto que permitiera enriquecer el trabajo. Esta estrategia favoreció la inmersión en los datos a través de una lectura y relectura del texto, “frase por frase y a veces palabra por palabra” (Strauss & Corbin, 2002, p.131), buscando con ello fragmentar y conceptualizar la información de modo que se pudiera hacer una interpretación del contenido lo más certera posible, de acuerdo al dato existente.

Para el análisis de los datos se siguió una ruta interpretativa que permitió desarrollar los momentos planteados por Rodríguez, Gil y García (1996), los cuales son: “reducción de datos; disposición y transformación de datos; obtención de resultados y verificación de conclusiones” (p.75). Por tal motivo se abordaron las narrativas como se describe a continuación: primero se retomó la transcripción de la entrevista y se hizo una lectura general de esta; segundo se realizó una fragmentación del texto, teniendo como eje central la pregunta de investigación y los objetivos de la misma; tercero se asignaron códigos o conceptos a los fragmentos o frases respectivamente, de acuerdo al dato presente en estos; cuarto se clasificaron los conceptos, lo que permitió agrupar los textos en categorías y subcategorías; quinto se realizó un esquema o mapa conceptual que posibilitó visualizar todo el entramado de relaciones que se dio entre las categorías y, por último, se abordó la teoría existente con relación a dichas categorías para hacer la contrastación de los datos.

Es importante aclarar que constantemente se remitió al texto producto de las entrevistas para encontrar detalles que permitieron nutrir la investigación.

Este ejercicio se apoyó en la propuesta de Fernández (2006) quien expresa que el análisis “implica un trabajo intelectual y mecánico que permita codificar los datos, encontrar patrones, etiquetar los temas y desarrollar sistemas de categorías” (p.5), constituyéndose unos lineamientos básicos para abordar el texto, llevando de una manera sencilla y práctica a interactuar con los datos, sin necesidad de utilizar software o programas computarizados para el análisis, ya que según Patton citado por Fernández (2006) “los principios del proceso analítico son los mismos, tanto si se hace manualmente como con la ayuda de un programa de ordenador (p.7).

Esto ayudó a las investigadoras a tomar la decisión de no usar ningún programa computarizado; ya que consideraron pertinente y práctico estar manipulando los textos resultantes de los relatos expuestos en las entrevistas, lo cual les permitió utilizar rótulos, subrayados, notas, colores, gráficos entre otros, para diferenciarlos.

Para ello se fueron fijando en un punto estratégico los fragmentos seleccionados de cada entrevista con el código asignado, luego se hizo una clasificación de estos códigos o conceptos

que ayudó a extraer las categorías existentes, llevando a esclarecer el panorama investigativo, siguiendo la idea de que “una vez codificado todo el material, resulta útil colocar juntos todos los trozos de texto que corresponden a un mismo código o categoría” (Fernández 2006, p.8), con el fin de hallar posibilidades que permitieron comprender el tejido de relaciones presente y darle sentido y significado, de acuerdo a la realidad existente dentro del proceso.

Como producto de este trabajo se realizó un mapa conceptual cuya visualización permitió estructurar las categorías y subcategorías resultantes, a través del análisis, reafirmando dos de las planteadas en el momento inicial de la investigación: menosprecio y afectaciones. En la primera las subcategorías fueron: manifestaciones del menosprecio, las formas como esta se expresa y las actitudes y emociones inmediatas a la misma; y en la segunda las afectaciones fueron abordadas a nivel personal, familiar y social.

Por último se hizo un acercamiento minucioso a la teoría existente para hacer la contrastación con dichas categorías que permitió comprender el fenómeno social intervenido desde una postura crítica, dándole validez y rigurosidad al texto final producto del análisis y otorgándole de esta manera un posicionamiento dentro del campo académico y científico.

2. Principales hallazgos y conclusiones

2.1. Hallazgos

2.1.1. Menosprecio. En esta categoría se pudo identificar con claridad tres ejes centrales o subcategorías, los cuales tuvieron resonancia debido a la fuerza y repitencia que evidenciaron en los datos aportados por los participantes. Los hallazgos en estos se exponen a continuación:

2.1.1.1. Manifestaciones del Menosprecio. El menosprecio visto como el “comportamiento, por el que las personas son lesionadas en el entendimiento positivo de sí mismas que deben ganar intersubjetivamente” (Honneth, 1997, p. 160), presentó diversas manifestaciones, todas enmarcadas dentro del concepto de menosprecio abordado por Honneth (1997) que presenta tres formas: maltrato corporal, exclusión o privación de derechos e injuria o deshonor, las cuales entran a convertirse en factores que degradan y transgreden la dignidad humana de quien las padece.

Para empezar la ridiculización y desvalorización a la que se encontraron sometidos los sujetos, por parte de los docentes, llevó a los primeros a sentirse limitados e incapaces, causándoles la pérdida del potencial propio, que los ayudaba a consolidarse como agentes aportantes y valiosos en la construcción de proyectos colectivamente compartidos, igualmente se generó la transfiguración de la imagen que representaba el docente, por la falta de coherencia entre lo que debía ser y lo que realmente hacía, ya que con sus acciones promovía prácticas inadecuadas en el contexto escolar carentes de justicia y respeto al señalar y hacer objeto de burla a sus estudiantes, lo que iba en contra de la figura de un maestro como modelo, autoridad y agente para influenciar a los demás.

Otra forma de menosprecio revelada fue aquella representada en acciones que laceraron la corporeidad de los sujetos atentando contra su integridad física y mental, desposeyéndolos de la capacidad de autonomía sobre su cuerpo, objetivando al sujeto, convirtiéndolo en algo manipulable. Esta tiene diversas manifestaciones entre las que se encuentran el maltrato físico y el abuso sexual, ambas presentes en esta investigación, sin embargo, las últimas, constituyeron experiencias de mayor envergadura porque vulneraron no sólo la intimidad del cuerpo sino también la dignidad del sujeto que las vivió, a este respecto Carlos comentó: *“besos, caricias y (el docente) trató de penetrarme y se desarrollaba por detrás de mí, obviamente él a tratar y yo apretaba mí, mi..., mi ano atrás para que no entrara”*, provocando un tipo de dolor inexplicable que transgredió su esencia humana yendo más allá del que se siente cuando se sufre una herida orgánica, ya que *“lo peculiar de estas maneras de vulneración física... no es que implique dolor corporal, propiamente dicho, sino su unión con el sentimiento de estar expuesto indefenso a la voluntad de otro sujeto hasta la privatización consciente de la realidad”* (Honneth, 1992, p. 81).

Por último también se encontraron experiencias de exclusión, discriminación, desconocimiento y homogenización presentes en la cotidianidad de las prácticas pedagógicas ejercidas por los docentes, a este respecto María narró que la docente le decía: *“usted siempre le pide los materiales uno y usted no los trae..., entonces, mejor no, mejor sálgase, sálgase, sálgase...”*, lo cual es evidencia del rechazo por los estudiantes con ciertas desventajas socioeconómicas, así como la exclusión de estos de las actividades pedagógicas y de la vida escolar por no cumplir con unos parámetros rígidos y homogeneizantes establecidos por el docente como la estatura, edad, forma de expresarse, personalidad, condición de vida. El salirse

los estudiantes del prototipo deseado los hacía merecedores del calificativo de “diferentes”, que era utilizado como excusa para tratar de sacarlos de la dinámica propia del aula, convirtiéndose los docentes, con esto, en agentes de exclusión y de injusticia social al negarles la oportunidad de entrar y hacerse protagonistas significativos de su proceso formativo para mejorar sus condiciones y lograr el desarrollo de un proyecto de vida justo, equitativo y digno para ellos.

2.1.1.2. Formas como se expresa la experiencia de menosprecio. En el análisis de los datos de la investigación apareció el silencio como un factor común en muchas de las narraciones, “*yo nunca se lo he contado a nadie...hasta el día de hoy*” (Carlos), lo cual llamó la atención porque se constituyó en un elemento facilitador de experiencias de menosprecio de las que fueron víctimas los sujetos, al aumentar su vulnerabilidad y debilidad para emanciparse ante estas. El silencio manifestado por los participantes se presentó por diversas razones:

En primer lugar está el miedo que les impedía expresar lo que les estaba pasando ya fuera por intimidación directa del docente cuando lo amenazaba con afectar su rendimiento académico o en forma indirecta ante la imagen de poder que él reflejaba, llevando a los sujetos a un ensimismamiento, a aguantar e incluso aceptar la experiencia en un estado de desesperanza. Este sometimiento condujo de una u otra forma, a la pérdida de la voluntad y del ejercicio de la libertad por parte del estudiante involucrado, quien asumía una actitud de sumisión como mecanismo de defensa ante el miedo.

En segundo lugar, el desconocimiento, la falta de confianza y acompañamiento familiar de los sujetos, víctimas de las experiencias de menosprecio en la escuela ayudaron a instaurar una práctica del silencio. Estas personas debido a la ausencia de orientación en la escuela y en el núcleo familiar, acerca de los riesgos a los que estaban expuestos; junto con la falta de ambientes protectores centrados en el diálogo que les proporcionaran seguridad para expresarse, se convirtieron en las víctimas ideales para ser transgredidas.

Es así como el miedo bloqueó la capacidad de determinación y acción de los sujetos, llevándolos en muchos casos a experimentar sensaciones de soledad, impotencia, abandono, prefiriendo hacerse invisibles para no sentirse objeto de humillación al ser discriminados,

menospreciados u ofendidos en su dignidad, esta vergüenza al apreciarse insignificante se da cuando “la persona reconoce que es inferior en algo y que no da la medida de cierto ideal deseado... la respuesta reflejada natural de la vergüenza es el ocultamiento” (Nussbaum, 2014, p. 435), una vergüenza que deterioró aún más los pocos recursos de las víctimas.

En contraste con el silencio se identificó, en menor grado, la verbalización o denuncia de lo que estaba pasando como mecanismo de desahogo o búsqueda de defensa de la experiencia de menosprecio a la que se encontraban expuestos.

Sin embargo ante esto aparecieron dos realidades: una fue la vivida por Lucía quien menciona: *“pues yo acudía siempre era a mi mamá, yo siempre venía y le decía a mi mamá todo lo que ella (la docente) me decía, mi mamá iba a hablar con ella o con el coordinador y ella siempre era, o sea, la respuesta de ella era “yo voy a cambiar, yo voy a ser mejor, yo la voy a entender, yo la voy a comprender” pero ella nunca, nunca hizo eso”*, prueba de la falta de gestión e intervención solícita, por parte de las personas responsables de velar por la seguridad y protección de los derechos de los sujetos vulnerados, quienes simplemente fueron invitados a mantener una actitud de sometimiento y tolerancia ante la humillación y la otra realidad fue una lucha continua por exigir el cumplimiento de sus derechos cuando sentían que eran transgredidos, aspecto que se evidenció principalmente en sujetos que sufrieron experiencias de menosprecio al ir llegando a su mayoría de edad, momento en el que iban adquiriendo más autonomía.

Se puede concluir que para favorecer el agenciamiento de los individuos como sujetos políticos activos no es suficiente con “el desarrollo de la capacidad de sentir, pensar, expresar y actuar políticamente desde lo individual y lo colectivo” (Palacios & Herrera, 2013, p. 415), se requiere también, como lo establece Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz

crear las oportunidades y condiciones para que los sujetos puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado, con espíritu crítico y capacidad de autorreflexión para leer su propia historia y la de su realidad (2008, p. 30).

2.1.1.3. *Actitudes y emociones inmediatas a la experiencia de Menosprecio.* En la investigación surgieron diferentes formas de enfrentar y dar respuesta inmediata a las situaciones sufridas por los sujetos sometidos a las experiencias de menosprecio, entre estas se encontraron actos de intolerancia, atravesados por una fuerte carga de emociones que generaron en ellos ciertas reacciones y direccionaron sus conductas, algunas veces nublando la capacidad de decisión asertiva, llevándolos a asumir posturas extremas como las de querer atentar contra la integridad física del docente a quien percibían transgresor. Mateo dijo: *“si llega (la docente) a la portería de aquí del colegio, llegar y pegarle tres tiros” o “no, yo la mando con mi amigo a pegarle una pela”*¹

Esos comportamientos de los docentes hicieron aflorar en los estudiantes emociones de rabia, dolor, venganza, después de haber sufrido la experiencia de menosprecio, generando ambientes hostiles en forma permanente que no favorecieron el encuentro pedagógico, detonándose fuertes conflictos entre los actores. Lo anterior es evidencia de la falta de una actitud solícita que diera respuesta a las necesidades manifestadas por sus estudiantes “porque es el educador quien debe actuar de forma pedagógica y educativa” (Manen, 1998, p.86).

Por otro lado se hallaron narraciones en las cuales se presentó desmotivación por el estudio a causa de los tratos inadecuados por parte de los docentes que llevó a la desafiliación y deserción escolar de algunos sujetos, Patricia contó: *“a veces... más bien no venía a estudiar y me quedaba en la calle todo el día, pues, simulaba que venía a estudiar y llegaba a la casa como si fuera hora de estudiar, pero mentiras que no entraba al colegio”*, los cuales se alejaron de las dinámicas propias de la escuela por no encontrar posibilidades allí. Esta actitud negativa del docente tuvo mayor fuerza que la motivación por el estudio, por tal motivo

pensar en los índices de desescolarización, implica preguntarse por las razones que no hacen atractivo el escenario escolar como para quererse vincular a él cuando se está afuera o encontrar motivos suficientes y formas adecuadas de permanencia, cuando se está haciendo parte de él (Roldán, 2009, p. 23).

¹ Pela significa golpear físicamente a alguien

2.1.2. Afectaciones. Al realizar el análisis de los datos en esta investigación se hallaron afectaciones de tres tipos: personal, familiar y social, emergiendo en cada una de estas esferas emociones que se convirtieron en recursos decisivos para escribir las biografías, cuyas tramas se vieron influenciadas por las experiencias de menosprecio vividas por cada uno de los sujetos en la escuela a causa de acciones de los docentes.

En primer lugar, dentro del análisis apareció un factor de peso el cual fue la predisposición permanente manifestada por los sujetos a que las experiencias de menosprecio vividas por ellos se repitieran en las personas que conforman su círculo familiar más próximo. Esto hacía que se mantuvieran en un estado de prevención y vigilancia, ante cualquier amenaza de características similares a las que los vulneraron, llevándolos a asumir en forma excesiva la responsabilidad moral sentida de cuidar y defender a sus descendientes, condicionándolos en el presente a tener una actitud sobreprotectora que busca llenar los vacíos y carencias que ellos tuvieron en el pasado, por parte de familiares y docentes, y que los hizo objetos de experiencias de menosprecio.

Esta sobreprotección trasciende a la familia, al generar tensiones por el excesivo control que estas personas quieren tener sobre los miembros de esta, sin darles posibilidad y libertad para ser y desenvolverse en el medio al cual pertenecen, terminando en conflictos que los desvinculan afectivamente, haciéndolos dependientes, carentes de criterios y autonomía para tomar sus propias decisiones. A nivel social esta predisposición lleva a los sujetos a asumir posturas extremas en contra de aquellas personas que consideran pueden convertirse en una amenaza para sus seres queridos, llegando en ocasiones a nublar su capacidad de pensamiento e impulsándolos a tomar decisiones desmedidas e inconcebibles sin importar las consecuencias de sus actos. Como evidencia de lo anterior Carlos expresó: *“yo primero soy muy analista con los maestros hombres y yo lo primero que pienso que no vaya a ser un marica o un abusador de niños, porque créame profe, yo tengo mi hijo estudiando aquí y si yo sé que un profesor abusó de mi muchacho, créame que soy capaz de picarlo así me toque irme pa’ una cárcel a pagarlo”*.

En segundo lugar, otro hallazgo importante fue el resentimiento hacia las personas que los habían menospreciado, el cual se convirtió en una emoción punzante que continuamente laceraba al ser con manifestaciones en las dimensiones física, síquica y social. Estos resentimientos expresados por los participantes se constituyeron en el tiempo en cicatrices o heridas,

afectaciones personales que quedan en los sujetos, huellas imborrables de lo que significó la experiencia de menosprecio y que se convirtieron en tatuajes invisibles, profundos, que recuerdan lo sucedido, dándole un distintivo que atraviesa todo el ser de quien padeció dicha experiencia y que se hace presente en su memoria, en un devenir permanente, que lleva a un renacer de ese sentimiento negativo con las implicaciones que esto conlleva, *“eso está vivo, está, es una herida que prácticamente cada vez que hay algo similar, es como si todavía sangrara igual, como si hubiera sucedido ayer”*(María).

Ahora bien, estas implicaciones menguaron la capacidad de relación de los sujetos vulnerados afectando la forma particular en que se comunican e interactúan con los demás. En el ambiente familiar, se identificó como estos individuos, en muchas ocasiones se sentían cohibidos para expresar afecto, ya que lo percibían como una “debilidad” que los dejaba al descubierto ante los demás. Así mismo, en el contexto social, influyó en la forma en que en la actualidad construyen los encuentros con los amigos y vecinos, al reflejar actitudes de apatía, rechazo, desconfianza e incomodidad, que los lleva a aislarse y a ser señalados como personas asociales que evitan al máximo el contacto y la interacción de forma intencional con los demás.

En tercer lugar, emociones como asco y repugnancia sentidas al evocar la experiencia de menosprecio, fueron un factor común en aquellas historias de abuso sexual. Al recordarlas el cuerpo se inunda de sensaciones estremecedoras, ese cuerpo sintiente, desprotegido ante dicha eventualidad, aunque no represente un peligro, vibra, se escalofría lo que muestra una estrecha relación con el asco planteado por Nussbaum (2008), el cual “parece ser una emoción especialmente visceral. Implica reacciones corporales intensas a estímulos que a menudo tienen características corporales muy marcadas” (p. 234), todo esto llevando a tener reacciones impulsivas de rabia, rechazo y deseos de huir, lo que confluye en afectaciones personales que trascienden al familiar al generar conflictos principalmente en la vida de pareja por los estados de insatisfacción que pueden darse al negarse la posibilidad del disfrute de una sexualidad plena con esta.

En cuarto lugar, una de las afectaciones personales más peligrosas fue la depresión experimentada por una de las participantes a causa de revivir el sentimiento de la experiencia que

la llevó a una desestabilidad emocional reiterada, esto produjo en ella una incapacidad para afrontar adecuadamente ciertas situaciones, afectando el sentido por la vida y llevándola en tres ocasiones a intentar suicidarse: *“yo me sentí como chiquita, como que no, como que ya no veía ninguna otra salida, yo lo que tomé fue esa determinación y yo me acuerdo que yo me tomé eso (veneno-Baygon)”* (María).

En quinto lugar, otras afectaciones personales encontradas en el análisis de los datos fueron las relacionadas con la formación académica superior de los sujetos, lo cual incidió en la construcción del proyecto de vida soñado por ellos que les permitiera trascender significativamente en su desarrollo humano, Rosa manifestó: *“mucha rabia, (llanto) mucha rabia porque mi sueño era ser una doctora...por esa experiencia que tuve (la de abuso sexual por un docente) y por mi madre, yo no pude”*. Por lo tanto, al perderse la oportunidad de continuar su educación “se cobra un precio inestimablemente abusivo en forma de merma del bienestar social, económico, intelectual y psicológico del individuo, y supone un obstáculo de cara al éxito individual” (veredicto del tribunal [citado por Nussbaum], 2012, p.46), lo que deja en condiciones desfavorables y precarias a los sujetos, disminuyendo sus facultades para afrontar de una mejor forma los desafíos de la vida.

En sexto lugar, se encontraron afectaciones de índole social por experiencias de discriminación promovidas por docentes en la escuela, Claudia comentó: *“marcadora, me marcó, ella marcó huy, la parte más importante de mi vida. Yo siempre he pensado, “de ahora en adelante voy a ser más prevenida, que no le pase nada de esto a mis hijos y voy a tratar de vivir en un lugar mejor”*, lo que muestra el interés por eludir una situación que la avergonzaba como era vivir en ciertos lugares o pertenecer a un grupo social determinado por el cual había sido segregada.

2.2. Conclusiones

Se puede iniciar expresando la intencionalidad con esta investigación de sembrar unas semillas que posibiliten y prioricen la humanización en la escuela desde el reconocimiento del valor y estima que cada ser humano tiene, para esto se centró la mirada en dos actores

fundamentales del proceso educativo como son los docentes y los estudiantes y las interacciones que entre ellos se generan.

Valorar la esencia presente en estos agentes, y como desde sus particularidades impactan en la construcción de la concepción de mundo de las personas con las que se relacionan, implica no sólo mostrar la incidencia negativa en las historias de vida de los estudiantes, sino promover una reflexión en los docentes que los lleve, a través de un proceso de conocimiento de Sí, a inquietarse sobre las implicaciones de sus actos, permitiéndoles tener una mirada distinta que les ayude a transformar su propia humanidad e irradiar en los otros nuevas posibilidades de experiencias gratificantes, en cada uno de los espacios de la comunidad educativa, favoreciendo el florecimiento de una cultura del reconocimiento.

Es necesario reconocer que en el ámbito escolar se tienen prácticas pedagógicas contraproducentes que atentan de una u otra manera contra la dignidad humana de los estudiantes, configurándose en acciones de menosprecio. El ser víctima de estas situaciones los pone en desventaja con relación al resto del grupo porque se ha lacerado una parte importante de la integridad de su ser, lo que los lleva a condicionar sus conductas.

Es posible afirmar que las acciones de menosprecio, cualquiera que sea la esfera del ser humano vulnerada, terminan teniendo un impacto significativo en la dimensión afectiva del sujeto, alterando su estabilidad emocional. Sin embargo, en ocasiones, estas afectaciones los llevan a asumir ciertos comportamientos que los alejan de las dinámicas sociales propias de los seres humanos, alterando su capacidad de relacionarse y de actuar en comunidad con otros, menguando sus posibilidades de construir proyectos colectivos orientados al logro de un bien común, es decir, no se quedan sólo en el plano personal sino que trascienden al familiar y social, configurando la subjetividad con la que estos se desenvuelven en los diferentes contextos en los que actúan.

Se identificó como factor común en los sujetos que habían padecido experiencias de menosprecio el ocultamiento y silencio que tuvieron de estas, por la vergüenza que les dejó dicha situación. Esta falta de expresar y exteriorizar lo acontecido ante los miembros de la familia o los

profesionales los vuelven resentidos y ensimismados, provocándoles lesiones en sus estilos de vida.

Cabe resaltar que las experiencias de menosprecio permanecen instauradas en la memoria y se constituyen en tatuajes, marcas imborrables en la intimidad del ser que lo acompañan durante toda su vida y que se hacen presente en cualquier instante aflorando sufrimientos y dolores cuando son evocados, los cuales necesitan ser sanados a través de estrategias de fuga y resistencia que el sujeto desarrolle para liberarse de la carga emocional que lleva.

Finalmente es importante aclarar que el equipo de investigadoras produjo un artículo grupal de resultados en el que se abordó de manera más detallada y amplia los hallazgos obtenidos en la investigación, igualmente sugieren posibles líneas de investigación que permiten nutrir la comprensión del tema abordado.

3. Productos generados

Los productos construidos a partir de la investigación se encuentran divididos en tres grupos con objetivos diferentes que buscan aportar diversos aspectos de la realidad educativa. Estos direccionamientos son: producción de nuevo conocimiento, fortalecimiento de la capacidad científica y apropiación social del conocimiento.

En los resultados que buscan enriquecer la producción de nuevo conocimiento se encuentra el informe técnico del proyecto de investigación, tres artículos individuales, redactado cada uno por una docente investigadora, en los que se realiza un trabajo de reflexión acerca del tema estudiado y un artículo grupal de resultados. Todo este material estará disponible en el centro de documentación del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE- para ser utilizado como fuente de consulta por estudiantes, docentes e investigadores interesados en dicho tema, igualmente se podrá publicar en la Web para facilitar la circulación del conocimiento obtenido y extender el rango de público que pueda hacer uso de este.

Para el fortalecimiento de la capacidad científica se participó en el XII Simposio de Investigación de Maestrías en Educación: “Agentes educativos en transformación”, llevado a cabo en la Universidad San Buenaventura, el 18 de noviembre de 2016. Allí el equipo investigador presentó la tesis ante la comunidad científica, lo cual sirvió no sólo como mecanismo para hacer conocer el trabajo realizado sino también como espacio de discusión por parte de estudiantes, docentes e investigadores participantes.

Por último para contribuir con la apropiación social del conocimiento se diseñó la propuesta educativa: “Transformación de prácticas pedagógicas permeadas por la resignificación de experiencias para dignificar el ser”, la cual se presentó en el Simposio de Educación realizado en el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE- el 21 de octubre de 2016, con el fin de fortalecer los ambientes educativos, a partir de la reflexión que se plantea hacer, con docentes de instituciones educativas del Municipio de Bello sobre el impacto que dejan en la historia de los estudiantes aquellas prácticas.

ANEXOS

Anexo 1

PREGUNTAS

1. ¿Cómo recuerda su escuela?
2. ¿Cómo fue su experiencia en la escuela?
3. ¿De esas experiencias recuerda alguna que le generó dolor, sufrimiento y que haya sido causada por un docente?, ¿cómo fue?
4. ¿Cuáles fueron sus sentimientos en ese momento y cuál fue su reacción?
5. ¿Cree que otro(s) compañero(s) fue(ron) sujeto(s) de la misma experiencia o de alguna otra similar por parte de un maestro?
6. ¿Qué ha significado esa experiencia en su vida?
7. ¿Por qué recuerda esa experiencia y cómo lo afectó en su vida?
8. ¿Cómo considera que esa experiencia lo ha afectado y en qué aspectos de su vida?
9. ¿Consideraría que la experiencia que vivió es una experiencia de menosprecio?
10. ¿Cómo describiría la huella que dejó esa experiencia de menosprecio en su vida y cómo ha ido cambiando en el tiempo?
11. ¿Considera que ha superado esa experiencia y cómo lo ha hecho?
12. ¿Considera que esta experiencia le ha servido para proyectarse de una forma diferente ante los demás?

Anexo 2

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: “Huellas del menosprecio en la escuela: afectaciones generadas por los docentes”

Grupo de investigación: Luz Adriana Acevedo Serna.
Lilliana María García Galeano.
Nubia Amparo Roldán Cuartas.

Estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio Universidad de Manizales-CINDE.

Asesora: Magister Yolanda Astrid Pino Rúa

Introducción

Como educadoras del Municipio de Bello e inquietas por lo que pasa al interior de la escuela estamos realizando una investigación relacionada con las acciones de los docentes que generan malestar y sufrimiento en la vida de los sujetos, estas enmarcadas dentro de la categoría de menosprecio. Lo anterior, con el fin de generar una reflexión en el ámbito educativo sobre las tensiones que ocasionan estas acciones de menosprecio y a partir de esta propiciar ambientes y relaciones más acogedoras, que permitan enriquecer las experiencias tejidas al interior de la escuela, generando un clima favorable para el desarrollo integral de los sujetos, buscando trascender en el espacio y en el tiempo.

Propósito

Este proyecto busca comprender las afectaciones que quedan en el sujeto a partir de las experiencias de menosprecio vividas en la escuela, ocasionadas por acciones de los docentes, que dejan huellas de dolor y sufrimiento en sus vidas.

Procedimiento.

La recolección de datos de la investigación se realizará a través de entrevistas a profundidad, con el fin de tener unos encuentros espontáneos y ricos en narración de experiencias, favoreciendo el contar lo más certero posible las vivencias de menosprecio padecidas por los sujetos en la escuela, ocasionadas por acciones de los docentes.

La información suministrada en las entrevistas será registrada con el propósito de realizar un análisis posterior a esta. Su utilización será específicamente de carácter académico para lograr los objetivos de este proyecto de investigación, por lo tanto no tendrán otra intencionalidad. El público al que llegará esta información está conformado por investigadores, académicos de diversos ambientes educativos y personas en general, que se encuentren interesadas en conocer sobre esta temática. Los resultados del estudio serán usados para generar nuevo conocimiento, empleados en tesis, presentación en conferencias y publicación de resultados en revistas científicas.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y los sujetos podrán retirarse del proyecto en cualquier momento, sin consecuencia alguna para ellos. Las investigadoras estarán dispuestas a atender cualquier inquietud o duda al respecto del proceso, cuando se requiera.

El nombre de los sujetos de la investigación se mantendrá en anonimato, la información suministrada será confidencial y se guardará durante el tiempo que dure el trabajo.

Con el fin de no alterar la información concedida por el sujeto de la investigación y que el análisis de los datos sea lo más fiel posible, la entrevista será audio grabada con previa autorización de él y transcrita posteriormente. Se mantendrá una retroalimentación constante con el participante sobre los datos aportados y en caso de solicitar la reserva de alguno de estos se le respetará dicha solicitud. Igualmente, se le comunicará sobre los avances de la investigación y se le solicitará, desde que sea posible, la autorización para la utilización que se le dé a los datos y resultados con otros fines diferentes a los establecidos.

Existirá flexibilidad en lo que respecta a los tiempos, lugares y disponibilidad de los encuentros establecidos para que el ambiente en el que se desarrolle la investigación sea lo más natural posible.

Los beneficios de participar en esta investigación serán exclusivamente académicos y repercutirán en el bienestar social de la comunidad educativa, en general.

Universidad De Manizales- CINDE

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Fecha _____

Yo _____, con documento de identidad

C.C _____ T.I _____ otro _____ N° _____ certifico que he sido informado(a) con claridad y veracidad, respecto al ejercicio académico que las investigadoras _____ me han invitado a participar; que actúo consecuentemente, libre y voluntariamente como colaborador, contribuyendo a este proyecto de forma activa. Soy conocedor (a) de la autonomía suficiente que poseo para retirarme u oponerme al ejercicio académico, cuando lo estime conveniente y sin necesidad de justificación alguna, que no me harán devolución escrita y que no se trata de una intervención con fines económicos sino académicos y sociales.

Que se respetará la buena fe, la confiabilidad e intimidad de la información por mí suministrada, lo mismo que mi integridad en todos los aspectos.

Acepto: Sí _____ No _____

Nombre del participante _____

Firma del participante _____

Referentes bibliográficos

- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), p 19-43 (versión electrónica). Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v6n11/v6n11a03.pdf>
- Bárcena, F. & Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A.
- Díaz, C. (2007). *Pedagogía de la salud comunitaria*. Ciudad: Editorial Educar con valores y virtudes.
- Dryden, W. (2009). *Superar las heridas alternativas sanas o lo que los demás nos hacen o dejan de hacer*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer S.A.
- Fernández, L. (2006) *Fichas para investigadores ¿Cómo analizar datos cualitativos?*. [en línea]. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Fineltain, L. (1973). *Los traumas amorosos*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Foster, R. (2009). Los rostros de la alteridad. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 97-120). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Galeano, M. (2004). *Diseños de proyectos en investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo editorial Universidad Eafit.
- Honneth, A. (1992). *Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento*. En *Isegoria*, (5), p. 78-92 (versión electrónica). Recuperado de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/339/340>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Editorial Crítica.

- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). *Historia de vida y métodos biográficos*. En Vasilachis, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 175-212). Barcelona; Editorial Gedisa.
- Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, España: Paidós Ibérica S.A.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar & J. Larrosa (comps). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Ley General de Educación, Ley 115 de febrero 8 de 1994. (2000). 3 ed. Santafé de Bogotá: El Pensador.
- Lozano, J. & Ibañez, A. (1989). *De la ira y el intenso dolor, degradantes de la responsabilidad*. Bogotá, Colombia. Universidad Externado de Colombia.
- Luna, M. (s.f). *Seminario Análisis cualitativo*. Módulo 2. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Convenio CINDE- Universidad de Manizales.
- Mèlich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Empresa editorial Herder S.A.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. (2014). Enemigos de la compasión: el miedo, la envidia y la vergüenza”. En: *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* (pp. 379-445). Madrid: Paidós Ibérica
- Palacios, N. & Herrera, J. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), p 413-437 (versión

electrónica). Recuperado de

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/viewFile/5710/4609>

Pereda, N. (2010). Consecuencias psicológicas a largo plazo del abuso sexual infantil. *Papeles del Psicólogo*, 31(2), p 191-20 (versión electrónica). Recuperado de.

<file:///C:/Users/Oscar%20M/Downloads/Consecuencias%20psicologicas%20a%20largo%20plazo%20del%20abuso%20sexual%20infantil.pdf>

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe

Rattero, C. (2009). La pedagogía por inventar. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 161-188). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Roldán, O. (2009). *Darse cuenta para tener en cuenta... al otro y a la otra*. En O. Roldán et al.. *Niñez y juventud Latinoamericana. Experiencias de relacionamiento y acción colectiva*. Medellín: CINDE. p 21-49

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Thomas, C. (1997). *Taber's Diccionario Médico Enciclopédico*. México: El Manual Moderno, S.A. de C. V.

Valderrama, C. (2007). *Ciudadanía y comunicación: saberes, opiniones y haceres escolares*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO GRUPAL

Huellas del menosprecio en la escuela: afectaciones generadas por los docentes

LUZ ADRIANA ACEVEDO SERNA

LILLIANA MARÍA GARCÍA GALEANO

NUBIA AMPARO ROLDÁN CUARTAS

ASESORA:

MG. YOLANDA ASTRID PINO RÚA

SABANETA

2017

Huellas del menosprecio en la escuela: afectaciones generadas por los docentes

Resumen

El texto presenta los resultados de la investigación “Huellas del menosprecio en la escuela: afectaciones generadas por los docentes” orientada a comprender las afectaciones en sujetos que vivieron, en algún momento de su paso por la escuela, experiencias de menosprecio ocasionadas por acciones de los docentes, tratando de identificar el tipo y nivel de impacto que estas tuvieron en la configuración de la historicidad de cada uno de ellos. Estos hechos que en el pasado atentaron contra la dignidad humana de los participantes descalificándolos, vulnerándolos e incluso violentándolos en lo más propio de su ser, subsisten en sus memorias y se constituyen, en ocasiones, en una fuerte carga emocional que aún, en la actualidad, les genera sufrimiento y dolor, incidiendo esto en la forma en que se desenvuelven en la esfera personal, familiar y social.

La intencionalidad con esta investigación cualitativa, es sembrar unas semillas que posibiliten y prioricen la humanización en la escuela desde el reconocimiento del valor y estima que cada ser humano tiene, para esto se centró la mirada en dos actores fundamentales del proceso educativo como son los docentes y los estudiantes y las interacciones que entre ellos se generan.

Palabras Clave: menosprecio, reconocimiento, afectaciones emocionales, prácticas docentes.

Abstract

The text presents the results of the research "Traces of disparagement in school: affectations generated by teachers" directed to understand the affectations in subjects who lived, at some point during their stay in the school, experiences of underestimation caused by actions of the Teachers, trying to identify the type and level of impact that these had in the configuration of the historicity of each of them. These facts that in the past transgressed the human dignity of the participants by disqualifying them, making them vulnerable and even outraging them in the most proper of their being, subsist in their memories and sometimes constitute a strong emotional burden that even today, causes in them suffering and pain, influencing the way they develop in the personal, family and social sphere.

The intentionality with this qualitative research is to sow seeds that make possible and prioritize the humanization in the school from the recognition of the value and esteem that each human being has, for this the studio focused on two fundamental actors of the educational process, such as teachers and the students and the interactions generated among them.

Keywords: disparagement, recognition, emotional affectations, teaching practices.

Introducción

Una de las problemáticas actuales que se evidencia en la escuela y que ha perdurado durante años es la tensión presentada entre docentes y estudiantes, a veces causada por acciones desmedidas de los maestros que, en ocasiones, lleva a los sujetos a sentirse menospreciados. Esta situación no debería presentarse porque son los docentes quienes tienen la responsabilidad ética de ser agentes propiciadores de prácticas protectoras en beneficio de sus estudiantes, ya que son estos la razón de ser de la tarea educativa.

Dicha problemática llevó a las investigadoras, con una trayectoria significativa en educación, a inquietarse por lo que pasaba con los sujetos que habían sufrido experiencias poco gratas en la escuela por parte de los docentes, por lo cual se le indagó a diferentes personas que habían padecido estas situaciones cómo las evocaban en la actualidad y las repercusiones tenidas en sus vidas.

Para dar continuidad al proceso y conocer las investigaciones que se habían abordado hasta el momento sobre temáticas relacionadas con el objeto de estudio se hizo un rastreo bibliográfico, con el fin de elaborar el estado del arte y tener elementos claros que permitieran avanzar en la investigación. Para esto se incluyeron estudios realizados en Iberoamérica con un promedio no mayor a diez años para lograr una mejor contextualización del problema.

Al conocer el estado del arte, se evidenció que a pesar de existir investigaciones sobre menosprecio en la escuela, estas no se habían abordado desde la perspectiva de la relación docente-estudiante, lo que favoreció y esclareció el camino para continuar con el recorrido investigativo. Es así, como se delimitó el problema, centrándose en la siguiente pregunta ¿Cuáles son las afectaciones en la vida de las personas que han sufrido experiencias de menosprecio en la escuela, generadas por los docentes?

Por lo tanto, en este artículo se presentan dos categorías que aparecieron en la investigación y que retomaron fuerza en el análisis de los datos, reconfigurándose como elementos determinantes en este proceso, las cuales permiten dar respuesta a la pregunta inicial, estas son: experiencias de menosprecio y afectaciones sufridas por los sujetos.

En primer lugar, se trabaja la categoría de menosprecio desde tres momentos: manifestación de la experiencia de menosprecio, las formas como esta se expresa y las actitudes y emociones inmediatas a la misma. Dicha categoría fue soportada teóricamente en las tres esferas de menosprecio desarrolladas por Honneth, a saber: violación, desposesión y deshonor, elementos estos que inhiben a los sujetos para gozar de una vida digna.

En segundo lugar se reconocen las afectaciones sufridas por las personas víctimas de menosprecio, en tres niveles: personal, familiar y social, dándole relevancia a cada uno de estos. Por tal motivo se hace una descripción, interpretación y comprensión detallada de los acontecimientos acaecidos por los sujetos y las implicaciones que estos tuvieron en sus vidas, reconociendo como la emocionalidad del sujeto se ve expuesta y vulnerada ante dichos sucesos.

Por último se realiza una discusión que lleva a las investigadoras a trascender los resultados del proceso investigativo, dejando algunas posibilidades para continuar ahondando en el tema, que sirvan como elementos de investigación para futuros proyectos.

Metodología

Esta investigación fue de tipo comprensiva con un enfoque biográfico interpretativo, específicamente un relato de vida, enmarcado dentro de la metodología de corte hermenéutico. El proceso metodológico se basó en la propuesta planteada por Rodríguez, Gil y García (1996), que establece 4 fases: en primer lugar la preparatoria, en esta se seleccionó el tema a investigar, el número de participantes (7) los cuales debían cumplir con haber estudiado en algún momento de su proceso formativo en una institución educativa del Municipio de Bello y tener experiencias de menosprecio vividas en la escuela generadas por acciones de los docentes; en segundo lugar el trabajo de campo, en el que se recolectaron los datos a través de entrevista abierta o a profundidad; en tercer lugar la analítica, en la cual se efectuó la codificación y categorización de los datos suministrados por los participantes para contrastarlos con la teoría pertinente y por último la informativa, que comprendió la escritura de este artículo de resultados. Para finalizar,

en cuanto a las consideraciones éticas, es importante aclarar que se obtuvo el consentimiento informado de los participantes en forma escrita, manteniendo su anonimato, respetando y permitiéndoles narrarse libremente.

Análisis de datos

El análisis de los datos, teniendo como referente epistemológico el enfoque hermenéutico, llevó a abordar las entrevistas transcritas como el texto posibilitador para escuchar las voces, sentires y significados de los participantes que daban respuesta a la pregunta y objetivos de investigación. Para ello se recurrió al microanálisis que favoreció la inmersión en los datos a través de una lectura y relectura del texto, “frase por frase y a veces palabra por palabra” (Strauss & Corbin, 2002, p.131) lo que permitió fragmentar y conceptualizar cada uno de estos. Posteriormente se realizaron comparaciones entre los conceptos con el fin de establecer similitudes y diferencias que posibilitaron agruparlos en categorías y subcategorías y construir un mapa conceptual que evidenció una red de relaciones entre las categorías, lo cual facilitó entender la problemática para realizar la contrastación con la teoría existente como aparece a continuación.

El Menosprecio: una forma de lacerar la dignificación del ser

Manifestaciones del Menosprecio. “Usted siempre le pide los materiales uno y usted no los trae..., entonces, mejor no, mejor sálgase, sálgase, sálgase...” (María)

En esta investigación se encontraron experiencias de ridiculización, abuso, discriminación, exclusión, desvalorización que pueden enmarcarse dentro del concepto de menosprecio desarrollado por Honneth (1997) entendido este como el “comportamiento, por el que las personas son lesionadas en el entendimiento positivo de sí mismas que deben ganar intersubjetivamente” (p.160) y que, en últimas, entran a degradar su dignidad humana.

Para empezar relatos como el que expone Rosa: “una de las cosas que también me afectó fue que yo tengo frenillo y se me pega a veces la lengua y no puedo como pronunciar bien la “R”, entonces él (docente) cada vez que se iba a dirigir a mí no me llamaba por mi nombre, sino que me decía “media lengua”. “Media lengua salga al tablero”, “media lengua vaya allí”,

entonces eso era para mí muy incómodo porque todos mis compañeros se burlaban de mí”, es muestra de la ridiculización y desvalorización a la que se encontraron sometidos los sujetos, por parte de los docentes, lo que llevó a los primeros a sentirse limitados e incapaces, causándoles la pérdida del potencial propio, que los ayudaba a consolidarse como agentes aportantes y valiosos en la construcción de proyectos colectivamente compartidos, es así como “el valor de la contribución del singular “simétrico” debe más bien significar que todo sujeto sin escalonamientos, tiene la oportunidad de sentirse en sus propias operaciones y capacidades como valiosos para la sociedad” (Honneth, 1997, p.159). Igualmente, se generó la transfiguración de la imagen que representaba el docente, por la falta de coherencia entre lo que debía ser y lo que realmente hacía, ya que con sus acciones promovía prácticas inadecuadas en el contexto escolar carentes de justicia y respeto al señalar y hacer objeto de burla a sus estudiantes, lo que iba en contra de la figura de un maestro como referente de autoridad y agente para influenciar en los demás.

Otra forma de menosprecio revelada fue aquella representada en acciones que laceraron la corporeidad de los sujetos atentando contra su integridad física y mental, desposeyéndolos de la capacidad de autonomía sobre su cuerpo, objetivando al sujeto, convirtiéndolo en algo manipulable. Esta pérdida de libertad sobre eso que le es propio a cada sujeto, y que le permite hacerse un “quién” con poder de acción, lo violenta arrebatándole esa posibilidad de actuar, de decidir, inhibiéndolo de la potestad que tiene sobre su propia corporeidad.

Esta coerción de la libertad tiene diversas manifestaciones entre las que se encuentran el maltrato físico, y el abuso sexual, ambas presentes en esta investigación, sin embargo las últimas constituyeron experiencias de mayor envergadura, es así como Carlos relata que a sus nueve años fue abusado por un docente, él dice: *“besos, caricias y trató de penetrarme y se desarrollaba por detrás de mí, obviamente él a tratar y yo apretaba mí, mi..., mi ano atrás para que no entrara, pero de todas maneras el roce, él se desarrollaba y él siempre me decía “límpiese con esto y ya”, “créame que usted se va a poner mejor y le va a servir”*.

Estas acciones vulneraron no sólo la intimidad del cuerpo sino también la dignidad del sujeto que las vivió provocando un tipo de dolor inexplicable que transgredió su esencia humana yendo más allá del que se siente cuando se sufre una herida orgánica, ya que “lo peculiar de estas maneras de vulneración física... no es que implique dolor corporal, propiamente dicho, sino su unión con el sentimiento de estar expuesto indefenso a la voluntad de otro sujeto hasta la

privatización consciente de la realidad” (Honneth, 1992, p.81). El abuso sexual del que fueron objeto los estudiantes fue logrado a través de manipulaciones y engaños por parte del docente quien los sometió a su voluntad.

Por último, también se encontraron experiencias de exclusión, discriminación, desconocimiento y homogeneización presentes en la cotidianidad de las prácticas pedagógicas ejercidas por los docentes. Relatos como el de Claudia: *“ella (la docente) menospreció el lugar donde yo vivía y enseguida dijo palabras feas sobre mí, ella dijo: “no es que las “gaminas”² de ese barrio como tú, es que mírate”*. Entonces fue, afectó como mi autoestima, mi amor propio, porque realmente pues, no tenía por qué. Yo no tengo la culpa de vivir donde vivo, realmente donde vivo es donde puedo estar” y Lucía: *“llegó hasta el punto de hacerme salir del colegio, porque, por lo que le digo, yo no podía reírme, yo no podía prestar un lápiz, yo no podía hacer nada, o yo no podía mostrar algo porque ella de inmediato estaba encima de mi o llevándome a coordinación que porque yo era muy grande para estar en sexto”*, evidenciaron el rechazo por los estudiantes con ciertas desventajas socioeconómicas, así como la exclusión de ellos de las actividades pedagógicas y de la vida escolar por no cumplir con unos parámetros rígidos y homogeneizantes establecidos por el docente como la estatura, edad, forma de expresarse, personalidad, condición de vida.

Al salirse los estudiantes del prototipo deseado los hacía merecedores del calificativo de “diferentes”, que era utilizado como excusa para tratar de aislarlos de la dinámica propia del aula. Todo esto llevaba a los docentes a convertirse en agentes de exclusión y de injusticia social al negarles la oportunidad de entrar y hacerse protagonistas significativos de su proceso formativo para mejorar sus condiciones y lograr el desarrollo de un proyecto de vida justo, equitativo y digno para ellos.

De este modo el desconocimiento de la diversidad como factor que posibilita el enriquecimiento de las prácticas pedagógicas se convirtió en un elemento obstaculizador que vulneró a los sujetos a tal punto de hacerlos sentir inferiores, extraños, despojándolos de sus derechos y de todo el potencial que tenían consigo, menguando su capacidad de ser y hacer en un contexto, como lo menciona Nussbaum (2012), incidiendo en su desarrollo humano. A este respecto Honneth comenta:

² Gaminas: Expresión peyorativa que descalifica a la persona, asignándole una significación de niña de la calle, sin modales, desordenada

lo específico en tales formas de menosprecio, como se presentan en la desposesión de derechos o en la exclusión social, no consiste solamente en la limitación violenta de la autonomía personal, sino en su conexión con el sentimiento de no poseer el estatus de un sujeto de interacción moralmente igual y plenamente valioso (1997, p.163).

Lo anterior genera un cuestionamiento sobre el rol del docente, quien con sus acciones como sujeto particular despoja a los estudiantes de unos derechos que las instituciones y la sociedad ya les han otorgado.

Formas como se expresa la experiencia de menosprecio. “*Yo nunca se lo he contado a nadie...hasta el día de hoy*” (Carlos)

Los seres humanos se comunican de diversas maneras en la cotidianidad a través de palabras, gestos, miradas, símbolos, movimientos con los que expresan lo que constituye la complejidad de su ser y de sus vidas, pero también se comunican a partir del silencio, medio capaz de exponer al sujeto, y que requiere saberse interpretar porque como plantea Wittgenstein citado por Mèlich “el silencio abre un ámbito diferente, el ámbito más importante al cual hay que darle *otra voz*” (2002, p. 161), al cual hay que darle otra significancia porque aunque no posea la resonancia de las palabras, puede tener muchas veces más que decir y más que mostrar de las experiencias que atraviesan la vida de las personas.

Es precisamente ese silencio el que apareció en el análisis de los datos de la investigación como un factor común en muchas de las narraciones, lo cual llamó la atención porque se constituyó en un elemento facilitador de experiencias de menosprecio de las que fueron víctimas los sujetos, al aumentar su vulnerabilidad y debilidad para emanciparse ante estas. El silencio manifestado por los participantes se presentó por diversas razones:

En primer lugar está el miedo que sentían las personas quienes además de ser las víctimas de la experiencia de menosprecio lo eran también de maltratos por parte de sus familias, situación que les impedía expresar lo que les estaba pasando, María narra: “*yo no le contaba a mi mamá... yo traté de sacarle miles de excusas, me llegaba, me metía al baño, otras veces me metía debajo de la cama, lo importante era que mi mamá no me viera así (llorando), porque mi mamá pensaba todo menos lo que realmente pasaba, mi mamá... me pegaba antes de contar... ella nunca preguntaba, ah, ella si tuvo la culpa o no tuvo la culpa o qué pasó*”.

Este sentimiento de miedo le generaba angustia, depresión, estados de alerta, disposición a huir y a esconderse lo que producía “un triple estrechamiento de la conciencia: corporal..., psicológica..., y conductual” (Marina, 2010, sp) que la llevaba a un ensimismamiento, a aguantar e incluso aceptar la experiencia en un estado de desesperanza ante la ausencia de poder hablar sobre lo que le pasaba.

Este miedo en ocasiones se encontraba reforzado por la intimidación ejercida por el docente sobre el estudiante sujeto de dicha experiencia que se daba a veces en forma directa cuando lo amenazaba con afectar su rendimiento académico o en forma indirecta ante la imagen de poder que reflejaba, llevando al sometimiento y de una u otra forma, pérdida de la voluntad y del ejercicio de la libertad por parte del estudiante involucrado, quien asumía una actitud de sumisión como mecanismo de defensa ante el miedo.

En los casos antes expuestos se evidencia como los sentimientos que afloraban alrededor de la experiencia bloquean la capacidad de determinación y acción de los sujetos, llevándolos en muchos casos a experimentar sensaciones de soledad, impotencia, abandono, prefiriendo hacerse invisibles para no sentirse tanto objeto de humillación al ser discriminados, menospreciados u ofendidos en su dignidad, como objeto de vergüenza al apreciarse insignificante, como Nussbaum (2014) lo expresa “en la vergüenza, la persona reconoce que es inferior en algo y que no da la medida de cierto ideal deseado... la respuesta reflejada natural de la vergüenza es el ocultamiento” (p. 435), una vergüenza que deteriora aún más los pocos recursos de las víctimas, por lo tanto es posible establecer una fuerte relación entre miedo, humillación y vergüenza, constituyéndose en factores confluyentes en un silencio que ayuda a sumir las víctimas en un abismo, haciendo que la experiencia permanezca en la memoria de los sujetos porque “nunca se pierde la imagen del miedo. Simplemente se archiva para siempre como un recuerdo vergonzoso” (Marina, 2010, sp).

En segundo lugar aparece otra razón que ayudó a instaurar una práctica del silencio, esta fue el desconocimiento, la falta de confianza y acompañamiento familiar de los sujetos, víctimas de las experiencias de menosprecio, en la escuela. Estos factores confluyeron para que ellos no expresaran dichos sucesos aumentando su vulnerabilidad ante el engaño y manipulación de los docentes, quienes en ocasiones, les hacían creer que dichas prácticas eran normales.

“Yo no... nunca decía nada y siempre me quedaba yo callado y trataba de seguir mi vida normal, como se lo dije anteriormente, hasta que ya con el paso del tiempo empecé a buscar, a

leer y ya ahí si ya entendí lo que había pasado en ese entonces y ya no tenía yo como reversarlo”, comentó Carlos. Estas personas debido a la ausencia de orientación en la escuela y en el núcleo familiar, acerca de los riesgos a los que estaban expuestos; junto con la falta de ambientes protectores centrados en el diálogo que les proporcionarían seguridad para expresarse, se convirtieron en elementos detonantes para la transgresión de los sujetos.

En tercer lugar, otra situación encontrada fue la naturalización de la experiencia de menosprecio, *“cuando ella me sacaba, yo ya prácticamente como que me acostumbré a ser así, a que ella hiciera lo que quisiera conmigo, si me ponía a trabajar bien y si no también”* (María), mostrando el abatimiento y la sumisión completa del individuo, acrecentando el mutismo debido a que el sujeto se protegía del dolor acostumbrándose a estas, haciéndola una experiencia común y propia a su existencia

En conclusión este silencio va en detrimento no sólo de la configuración de la subjetividad que se ve altamente erosionada, sino también de los procesos de socialización que los individuos establecen en su entorno mermando sus facultades de auto reconocerse y sentirse sujetos de derechos, haciéndolos incapaces de verbalizar y denunciar, de darle fuerza y sentido a sus voces para exigir el respeto y valoración de su dignidad.

Lo expuesto evidencia una falencia en la formación como sujetos políticos de las víctimas debido posiblemente a que el contexto familiar y educativo en el que se desenvolvían los obligaba al acatamiento de la norma y a la obediencia, donde se establecían relaciones verticales, escasas de afecto: *“yo nunca supe que fue una sonrisa de esa profesora conmigo”* (María), marcadas por situaciones violentas: *“mi mamá era una persona... bruta... bruta porque ella nos pegaba con esas cuerdas”* (Rosa), negadas a la posibilidad de participación de los individuos desde *“tres aspectos que configuran a su vez tres sentidos generales: participación como expresión... participación como decisión... y participación como acción”* (Valderrama, 2007, p 184) lo que conducía a la existencia de un sujeto políticamente pasivo, factor que favorecía el aprovechamiento y vulneración de este.

En contraste con el silencio se encontró, en menor grado, la verbalización o denuncia de lo que estaba pasando como mecanismo de desahogo o búsqueda de defensa de la experiencia de menosprecio a la que se encontraban expuestos. Sin embargo ante esto aparecieron dos realidades: una fue la vivida por Lucía, quien menciona: *“pues yo acudía siempre era a mi mamá, yo siempre venía y le decía a mi mamá todo lo que ella (la docente) me decía, mi mamá*

iba a hablar con ella o con el coordinador y ella siempre era, o sea, la respuesta de ella era “yo voy a cambiar, yo voy a ser mejor, yo la voy a entender, yo la voy a comprender” pero ella nunca, nunca hizo eso”, pero también es prueba de la infructuosa gestión al seguirse presentando reiteradamente la misma situación llegando al punto de darse por vencida: “me pudo más ella y mucha gente me decía “ay, primero sale usted que esa profesora”. “ah bueno, entonces me voy yo”, pero yo no me la voy a aguantar toda la vida” (Lucía).

Lo anterior se problematiza aún más por la ineficiente intervención de actores responsables de velar por la protección de los derechos de los estudiantes quienes en vez de tener una atención solícita y entrar a mediar para que la situación cambie, lo que aconsejan es mantener una actitud de sometimiento y tolerancia de la humillación, *“él (coordinador) me decía que me relajara, que no hiciera nada que no fuera indebido, que no le fuera a agredir, que no fuera a ser irrespetuosa que porque la que perdía era yo, que simplemente me alejara de ella”* (Lucía), lo que deja en un estado de abandono y desolación a estos individuos al no tener el apoyo necesario para lograr que se les reconozca y respete como sujetos de derechos.

La otra realidad fue una lucha continua por exigir el cumplimiento de sus derechos cuando sentían que eran transgredidos, aspecto que se evidenció principalmente en sujetos que sufrieron experiencias de menosprecio al ir llegando a su mayoría de edad momento en el que la vulnerabilidad parece disminuir al ir adquiriendo más autonomía.

Se puede concluir que para favorecer el agenciamiento de los individuos como sujetos políticos activos no es suficiente con “el desarrollo de la capacidad de sentir, pensar, expresar y actuar políticamente desde lo individual y lo colectivo” (Palacios y Herrera 2013, p. 415), se requiere también, como lo establece Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008)

crear las oportunidades y condiciones para que los sujetos puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado, con espíritu crítico y capacidad de autorreflexión para leer su propia historia y la de su realidad (p.30).

Esta combinación es la que permite presenciar lo que Nussbaun desarrolla bajo el concepto de capacidades combinadas definidas como “la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales/políticas/económicas en las que puede elegirse realmente el funcionamiento de aquellas” (2012, p.42), en otras palabras, son las capacidades internas de cada persona asociadas con las condiciones externas o contexto apropiado que permiten el ejercicio, la

ejecución y realización satisfactoria. Estos elementos no se vieron favorecidos en las experiencias antes expuestas porque tanto los actores como los ambientes no contribuyeron al ejercicio de un sujeto políticamente capaz de transformar su realidad.

Actitudes y emociones inmediatas a la experiencia de Menosprecio. “Entonces me dio mucha rabia y me paré y en vez de responderle con vulgaridades la golpeé” (Claudia).

Considerando la emoción como una “resonancia propia de un acontecimiento pasado, presente o futuro, real o imaginario, en la relación del individuo con el mundo; es un momento provisorio nacido de una causa precisa en la que el sentimiento se cristaliza con una intensidad particular” (Le Breton, 1998, p.105); la cual se hace presente, en determinados momentos de la vida, adquiriendo una remembranza particular, repercutiendo de diversas maneras en los sujetos y trascendiendo, en ocasiones, en la época y el tiempo.

Muchas de las narraciones mostraron actos de intolerancia, atravesados por una fuerte carga de emociones; vividos como consecuencia de las experiencias de menosprecio. Un caso significativo que vale la pena traer a escena es el de María quien reaccionó impulsivamente frente a su profesor cuando él la empuja, debido a la negativa reiterada de ella a no leer en público acto que le generaba temor, ella dice que *“ahí mismo todos soltaron la carcajada, y yo conforme como él me empujó yo hay mismo me volteé y le metí una cachetada, yo le dije: “a mí nadie me va a volver a poner como motivo de burla, a mí nadie me va a volver a pisotear”*. En este caso se puede ver cómo influye la actitud del maestro en la respuesta de la estudiante, ya que al no tener en cuenta su solicitud desató una reacción violenta, lo que evidencia como la intolerancia genera en los sujetos ciertas reacciones, llevándolos a alterar de alguna manera sus comportamientos. La actitud del docente, en este caso, no favoreció el encuentro pedagógico, detonándose fuertes conflictos entre los actores, “porque es el educador quien debe actuar de forma pedagógica y educativa” (Manen, 1998, p.86).

Así mismo se encontraron situaciones en las que afloraron en los estudiantes emociones de rabia, dolor, venganza, después de haber sufrido la experiencia de menosprecio por la actitud del docente, generando ambientes hostiles en forma permanente. Lucía, al ver que la profesora no valoraba su trabajo expresa que un día sintió *“ganas de tirarle un taburete... porque me daba mucha rabia que yo hacía un trabajo, porque esos trabajos de ella eran hojas, horrible vea eso*

eran 20 o 15 hojas, y no me calificara, a mí eso me daba mucha rabia. Y nunca me lo calificó”, también cuenta que algunas compañeras compartían los mismos sentimientos: “una decía que sentía rabia, que ellas querían como hacerle el “shampoo”³.

Las reacciones expresadas por los sujetos de la investigación a causa de las actitudes de los docentes generaron emociones que direccionaron sus conductas, algunas veces nublando la capacidad de decisión asertiva de ellos, asumiendo posturas extremas hasta llegar al punto de querer atentar contra la vida de alguien. Mateo narra cómo entre los compañeros que se sentían víctimas de esas prácticas de menosprecio circulaban comentarios como: *“si llega (la docente) a la portería de aquí del colegio, llegar y pegarle tres tiros” o “no, yo la mando con mi amigo a pegarle una pela⁴”*. En conclusión como lo expresa Nussbaum “cuando reflexionamos acerca de nuestras emociones, solemos imaginarlas como fuerzas que se adueñan de nosotros, por decirlo así, desde afuera” (2006, p.39) y que “parten de donde estamos, desde las perspectivas de nuestras preocupaciones más significativas” (2006, p.68).

Por otro lado se hallaron narraciones en las cuales se presentó la desmotivación por el estudio a causa de los tratos inadecuados por parte de los docentes, Patricia cuenta: *“a veces... más bien no venía a estudiar y me quedaba en la calle todo el día, pues, simulaba que venía a estudiar y llegaba a la casa como si fuera hora de estudiar, pero mentiras que no entraba al colegio”,* lo que puede indicar como la inasistencia a la escuela se convierte en un mecanismo para evitar los encuentros que los perturban, por lo tanto se quedan en otros espacios manifestando cierta resistencia, llevándolos a alejarse de las dinámicas propias de la escuela.

En ocasiones la desmotivación lleva a la desafiliación y deserción escolar por parte de algunos sujetos porque no encuentran posibilidades en la escuela, tal es el caso de Rosa una niña que a sus 12 años tomó la decisión de no volver a estudiar debido a los abusos a los cuales era sometida por parte del docente y optó por empezar a trabajar, exponiéndose a nuevos roles que no estaban acordes con su edad, viviendo una experiencia de adultización que transformó de alguna manera su proyecto de vida. Ella expresa: *“yo llegué a la casa aburrida porque ese profesor ese día quería que lo acompañara pues al baño... y ya aburrida de tanto acoso... yo quería pues cambiarme de colegio o dejar de estudiar y me dio una pela (la mamá), que no, que si yo no iba*

³ Hace el “shampoo” es una expresión juvenil que significa coger del cabello a la persona, halárselo bruscamente y revolcarla.

⁴ Pela significa golpear físicamente a alguien

a estudiar entonces que me pusiera a trabajar, entonces yo le dije “a bueno, entonces yo me pongo a trabajar” y ahí me salí a ponerme a trabajar”.

En este caso expuesto por Rosa la actitud negativa del docente tuvo mayor fuerza que la motivación por el estudio, por tal motivo

pensar en los índices de desescolarización, implica preguntarse por las razones que no hacen atractivo el escenario escolar como para quererse vincular a él cuando se está afuera o encontrar motivos suficientes y formas adecuadas de permanencia, cuando se está haciendo parte de él (Roldán, 2009, p.23).

En general, los actos vividos por los sujetos víctimas de menosprecio, estuvieron acompañados de múltiples emociones, Carlos dice: *“lo primero que hacía era meterme al baño, me sentía sucio, me bañaba, que hasta me acuerdo que me decían mis abuelos: “usted por qué se está bañando” ..., y yo “tengo calor, mamita tengo calor” “ah bueno mijo” y me bañaba y me sentía impotente, me sentía sucio, me sentía degradado, me sentía lo peor”,* lo que demuestra cómo estas emociones atraviesan a los sujetos, llevándolos a sentir repugnancia por lo acontecido, teniendo en cuenta que esta “señala hacia atrás en el ciclo de la vida humana ciertas experiencias anteriores de impotencia, y de vergüenza respecto de esa impotencia” (Nussbaum, 2006, p.132)

Afectaciones.

Al realizar el análisis de los datos en esta investigación se hallaron afectaciones de tres tipos: personal, familiar y social, emergiendo en cada una de estas esferas emociones que se convirtieron en recursos decisivos para escribir las biografías, cuyas tramas se vieron influenciadas por las experiencias de menosprecio vividas por cada uno de los sujetos en la escuela a causa de acciones de los docentes

En primer lugar, dentro del análisis apareció un factor de peso el cual fue la predisposición permanente manifestada por los sujetos a que las experiencias de menosprecio vividas por ellos se repitieran en las personas que conforman su círculo familiar más próximo. Esto hacía que se mantuvieran en un estado de alerta, prevención y vigilancia, ante cualquier amenaza de características similares a las que los vulneraron. Esta predisposición mantiene a las personas en continua zozobra y ansiedad que los lleva a asumir en forma excesiva la

responsabilidad moral sentida de cuidar y defender a sus descendientes, condicionándolos en el presente a tener una actitud sobreprotectora que busca llenar los vacíos y carencias que ellos tuvieron en el pasado, por parte de familiares y docentes, y que los hizo objetos de experiencias de menosprecio. Respecto a lo anterior, María manifiesta: *“cuando mis hijos iban a entrar a estudiar yo estaba muy prevenida, yo decía, yo decía, hay, mis hijos van a pasar lo mismo, yo me mantenía mucho, imagínese que a mí me sacaban de la escuela, a mí me sacaban de la escuela porque yo era muy muy pendiente del niño y de lo que pudiera pasar”*.

Esta sobreprotección puede conducir a generar también afectaciones en el ambiente familiar, las cuales se reflejan en tensiones debido a que esas personas quieren tener a todos los integrantes de su familia bajo su control, sin darles posibilidades y libertad para ser y desenvolverse en el medio al cual pertenecen, terminando en conflictos que desvinculan afectivamente a los miembros.

Con esta predisposición los sujetos asumen posturas extremas en contra de aquellas personas que consideran pueden convertirse en una amenaza para sus seres queridos trascendiendo de esta forma a la dimensión social que es propia de los seres humanos, llegando a nublar su capacidad de pensamiento, dejándose habitar por un instinto irracional que los impulsa a tomar decisiones desmedidas e inconcebibles sin importar las consecuencias de sus actos. Como evidencia de lo anterior Carlos expresa: *“yo primero soy muy analista con los maestros hombres y yo lo primero que pienso que no vaya a ser un marica o un abusador de niños, porque créame profe, yo tengo mi hijo estudiando aquí y si yo sé que un profesor abusó de mi muchacho, créame que soy capaz de picarlo así me toque irme pa’ una cárcel a pagarlo”*.

En segundo lugar, otro factor importante que tuvo incidencia en las afectaciones fue el resentimiento, emoción primaria albergada en los sujetos representada en la rabia, cólera, ira, rencor expresada hacia las personas que los habían menospreciado, las cuales se convertían en emociones punzantes que continuamente laceraban al ser, manifestándose en las dimensiones: física, a través del lenguaje corporal expresado; en la síquica, reflejada en los estados emocionales asumidos; y en la social, en lo que respecta a la capacidad de relacionarse.

Estos resentimientos expresados por los participantes se constituyeron en el tiempo en cicatrices o heridas que infringen algún tipo de dolor entendido este por Lozano e Ibáñez, como *“un estado emotivo... configurado por una impresión o vivencia desagradable de diferente intensidad, que va desde la molestia hasta el insoportable sufrimiento”* (1989, p.42). Esto muestra

la subjetividad del dolor, el cual depende de la condición propia de cada sujeto y de las estrategias de resistencia y/o fuga⁵ que desarrolle para afrontar o manejar dichas afectaciones.

Las heridas y cicatrices se constituyen en afectaciones personales, huellas que quedan en los sujetos, marcas imborrables de lo que significó la experiencia de menosprecio y que se convierten en tatuajes invisibles, profundos, que recuerdan lo sucedido, dándole un distintivo que atraviesa todo el ser de quien padeció dicha experiencia y que se hace presente en la memoria de ellos, en un devenir permanente, que lleva a un renacer de ese sentimiento negativo con las implicaciones que esto conlleva, para ilustrar lo anterior María dice: *“eso está vivo, está, es una herida que prácticamente cada vez que hay algo similar, es como si todavía sangrara igual, como si hubiera sucedido ayer”*.

Así como estos resentimientos tienen afectaciones personales que confluyen en heridas y cicatrices que generan dolor en los sujetos también tienen un impacto en las conductas familiares y sociales porque menguan las capacidades de relación que ellos poseen en estos contextos, las cuales influyen en la forma particular en que se comunican e interactúan con los demás. Es así como estos individuos, en ocasiones, se sienten cohibidos para expresar sus sentimientos y emociones.

Esta incapacidad para expresar sus sentimientos en el ambiente familiar lo evidenciamos en las palabras expresadas por María: *“me da dificultad demostrarles mi debilidad a ellos (hijos), yo tampoco los trato mal, pero tampoco soy como que tan expresiva que diga ¡hay mi vida, mi amor! No. Que los coja abrazada, que los coja... no... a mí no me nace como demostrar amor”*. Lo anterior explica como la participante ha desarrollado un mecanismo de protección, debido no sólo a las experiencias de menosprecio vividas en la escuela, sino también a un ambiente familiar hostil, con ese escudo pretende evitar nuevas vulneraciones en su ser. Así mismo, ella concibe la expresión de afecto como una “debilidad” que la deja al descubierto ante los demás, más aún manifiesta una impotencia para dejar aflorar sentimientos amorosos hacia el otro. Con respecto a esta evasión para exteriorizar afectos por parte de los seres humanos Nussbaum (2008) comenta *“son los únicos seres emocionales que desean no ser emocionales, que desean ocultar el reconocimiento de sus necesidades y crear para sí mismos una vida en la que no haya que admitir cosas de ese tipo”* (p.165).

⁵ Resistencia y fuga, expresiones aportadas por la Doctora María Teresa Luna Carmona en conversación entablada con las investigadoras.

También se observa problemas de comunicación en las relaciones con amigos y vecinos, es decir, afectaciones que traspasan a la esfera social en la cual se desenvuelven. Carlos comenta: *“yo soy como, a ver cómo me explico, como dice la gente “un león dormido”. Sóbelo por encima pero no lo vaya a despertar, así soy yo con la gente, por eso a mí no me gusta... mi esposa me dice que yo soy mala clase, que yo soy anti social, pero a mí no... o sea, yo trato de alejarme”*.

Lo expresado por los sujetos demuestra cómo influyeron esas experiencias de menosprecio en la forma en que en la actualidad construyen los encuentros con los otros en los cuales reflejan actitudes de apatía, rechazo, desconfianza e incomodidad, generándose una predisposición para relacionarse que los lleva a aislarse y a ser señalados como personas asociales que evitan al máximo el contacto y la interacción intencionada con los demás. Esas barreras les impiden integrarse y participar en proyectos colectivos propios de una comunidad que busquen un bienestar personal y grupal, en últimas se “destaca la presencia de un mayor aislamiento y ansiedad social, menor cantidad de amigos y de interacciones sociales, así como bajos niveles de participación en actividades comunitarias” (Pereda, 2010, p.192)

Esta imposibilidad deliberada de comunicar lo acontecido y sentido por los sujetos evitando exponerse ante los demás debido a diversas razones como la vergüenza de haber sido sometido a dicha experiencia de menosprecio los lleva a ensimismarse, a ocultarse, encerrándose en un micro mundo que los aleja de las dinámicas sociales. Esta vergüenza en palabras de Nussbaum (2006) “es la dolorosa emoción que responde a esa exposición. Ella marca el rostro con sus signos inconfundibles” (p.206), dolor que a toda costa quieren evitar evadiendo episodios en los cuales tengan que recordar dichos acontecimientos, lo que los ha llevado a negarse la oportunidad de recibir diferentes tipos de ayuda, ya sea de profesionales o redes de apoyo, que les permita desvanecer dicha marca dejada por la experiencia y alcanzar una liberación de la carga emocional que los ha acompañado durante largos lapsos de tiempo y que han menoscabado su calidad de vida.

En tercer lugar, otro factor que hizo presencia en las narraciones fue la emoción de asco y repugnancia que sentían al recordar la experiencia de menosprecio, esta fue un factor común en aquellas historias en las cuales los sujetos fueron abusados sexualmente, violando su esfera primaria representada en su cuerpo, afectando su intimidad, direccionándoles sus

comportamientos al haberseles generado un choque emocional que limitaba sus posibilidades de acción en ciertas situaciones en el tiempo.

Esta sensación ocasionada por factores externos a los sujetos que son incontrolables por ellos, aparecen como una remembranza de fragilidad y exposición que tienen, a ser ensuciados o contaminados por una sustancia, persona o grupo que, en mayor o menor grado, puede afectar su integridad, es así como “la repugnancia comienza entonces con un grupo de objetos centrales, que se ven como contaminantes porque son recordatorios de nuestra mortalidad y de nuestra vulnerabilidad animal” (Nussbaum, 2006, p.114).

Estas emociones de asco y repugnancia como respuestas a estímulos involuntarios por objetos que nuestra razón asume como agentes de infestación, son sentidas por el cuerpo, el cual se inunda de sensaciones estremecedoras en su presencia. Ese cuerpo sintiente, desprotegido ante dicha eventualidad, aunque no represente un peligro, vibra, se escalofría, lo que muestra una estrecha relación con el asco planteado por Nussbaum (2008), el cual “parece ser una emoción especialmente visceral. Implica reacciones corporales intensas a estímulos que a menudo tienen características corporales muy marcadas” (p.234), todo esto llevando a tener reacciones impulsivas de rechazo y deseos de huir, lo que confluje en afectaciones personales que trascienden a otras instancias como lo evidencia la manifestación de Rosa al preguntarle sobre sus sentimientos en la actualidad: *“fastidio, repugnancia...yo no permitía ni permito es eso, que me vayan a hacer el sexo oral, a mí me aterra, me aterra, me enfurece porque me hace acordar como de todo eso”*.

Esta es una evidencia de como las afectaciones personales en este caso traspasan al nivel familiar, generando diferentes conflictos entre sus miembros. La participante expresa incomodidad en su vida de pareja, ya que le cuesta aceptar y tolerar dichas prácticas como normales, debido a la experiencia vivida en su infancia. Estas situaciones pueden llegar a convertirse en factores detonantes de estados de insatisfacción, en su relación de pareja, condicionando la estabilidad de esta y, por ende, la de su familia.

Este asco y repugnancia sentidos por la participante provocan otros estados emocionales como irritación y rabia, que camuflan las verdaderas razones causantes de intimidación y bloqueo para abordar los encuentros íntimos con su pareja, convirtiéndose en un factor limitante para que los sujetos logren el disfrute pleno de su sexualidad, debido al desagrado e incomodidad que les genera el momento, predisponiéndolos a tener ciertos comportamientos al enfrentar situaciones

que les evocan asco y repugnancia propiciadas por las experiencias de abuso sexual a las que fueron sometidos.

En cuarto lugar, una de las afectaciones personales más peligrosas fue la depresión experimentada por los sujetos a causa de revivir el sentimiento de la experiencia, llevándolos a una desestabilidad emocional, entendida la depresión como un “estado de ánimo triste, deprimido, de mal humor, con inhibición del curso del pensamiento, débil voluntad e incapacidad de decisión” (Dorsch, 1994, p.191). Estos sujetos llegan a unos estados de desesperanza intensos hasta el punto de optar por el suicidio, como se puede ver en el siguiente fragmento: *“yo me sentí como chiquita, como que no, como que ya no veía ninguna otra salida, yo lo que tomé fue esa determinación y yo me acuerdo que yo me tomé eso (veneno-baygon) y me fui “pal” colegio porque no pensaba no darle motivos a mi mamá, yo me tomé eso y me fui, yo me acuerdo que a mí se me empezó como a dormir todo, yo sentía mucho cólico, después de ahí ya, yo en el hospital”* (María).

Fue tan dolorosa esa experiencia de menosprecio vivida por la participante, que ella prefiere atentar contra su vida, ante la posibilidad de volverla a repetir, lo que muestra el impacto generado en ella y la incapacidad para afrontarla. Esa pérdida del sentido de la vida es una muestra de los extremos a los que llegan los sujetos, debido a las afectaciones generadas por las acciones de menosprecio, las cuales los perturban continuamente, haciéndolos vulnerables y susceptibles, convirtiéndose cualquier eventualidad en situación que altera su capacidad de acción, conduciéndolos a una autodestrucción.

En quinto lugar, otras afectaciones personales que surgieron en el análisis de los datos fueron las relacionadas con la formación académica superior de los sujetos que incidió en la construcción del proyecto de vida soñado por ellos. Rosa manifestó una gran frustración al no poder culminar sus estudios que le permitieran obtener un título profesional en lo que deseaba al expresar sentir, *“mucha rabia, (llanto) mucha rabia porque mi sueño era ser una doctora...por esa experiencia que tuve (la de abuso sexual por un docente) y por mi madre, yo no pude”*.

El perder la oportunidad de continuar su educación, que además de ser un derecho constituye la mejor opción para configurarse como sujetos transformadores de las realidades sociales que los rodean, los aleja de la posibilidad de desarrollar capacidades que los llevarían a trascender significativamente en su desarrollo humano. Es así como en “la privación de educación “se cobra un precio inestimablemente abusivo en forma de merma del bienestar social,

económico, intelectual y psicológico del individuo, y supone un obstáculo de cara al éxito individual” (veredicto del tribunal [citado por Nussbaum], 2012, p.46), que deja en condiciones desfavorables y precarias a los sujetos, disminuyendo sus facultades para afrontar de una mejor forma los desafíos de la vida.

Esa mutilación de las capacidades por falta de educación deja al individuo en un mayor estado de vulnerabilidad, haciendo que sus vidas tomen otros rumbos diferentes a los proyectados inicialmente, multiplicando las afectaciones, las cuales no quedan sólo en el sujeto de la acción sino que se amplían a aquellos que están bajo su responsabilidad, lo que los convierte en seres humanos más frágiles. Por tal motivo es necesario que la educación sea “reconocida como un elemento particularmente central para la dignidad, la igualdad y la oportunidad humanas” (Nussbaum, 2012, p. 46) y que los maestros como agentes sociales y comprometidos con esta tarea sean promotores de prácticas pedagógicas acogedoras, que permitan el despliegue favorable de subjetividades con el propósito de fortalecer capacidades que los conviertan en esa fuerza dinamizadora de cambio social.

Es así como la incompletitud de la humanidad que estos sujetos sienten dada por los vacíos que quedaron en ellos por no haber finalizado exitosamente su proceso formativo en el contexto escolar se transforman en el tiempo en un impulso para acompañar a sus descendientes en la construcción de proyectos de vida favorables para ellos, lo cual se evidencia en la narración de Rosa: *“a mí me ha gustado mucho ser médica o abogada... entonces mis hijas me dicen “amá”, las grandes, “amá estudie”, y yo “hay no, que pereza, no, estudien ustedes”. Estoy llevando a una hija mía a que sea abogada, y Marta quiere ser médica”*.

En sexto lugar, una afectación de índole social que tuvo incidencia notoria en la vida de los sujetos, es la causada por la discriminación de la cual fueron objeto de menosprecio en la escuela. Por tal motivo muestran la necesidad de evadir una realidad que le es propia y que, en mayor o menor grado, los avergüenza porque permanece en ellos, a pesar del tiempo, como una representación de lo sentido en el momento en que fueron señalados. Con el propósito de eludir esta situación han desarrollado mecanismos para camuflarse que los lleva a un desarraigo del grupo social y de las características culturales del mismo por el que fueron objeto de dicha segregación. Además buscan los medios con los cuales puedan salir de estos contextos que los han marcado, con el fin de no volver a ser, ellos o sus descendientes, sometidos a dicha humillación.

En palabras de Nussbaum (2006), “la humillación suele afirmar que la persona en cuestión es rastrera, no está a la par de otros en términos de dignidad humana” (p.241), lo que moviliza a la participante a buscar otro sitio para vivir, tal como lo expresa Claudia: *“marcadora, me marcó, ella (la experiencia de discriminación) marcó huy, la parte más importante de mi vida. Yo siempre he pensado, “de ahora en adelante voy a ser más prevenida, que no le pase nada de esto a mis hijos y voy a tratar de vivir en un lugar mejor”*.

El querer pertenecer a otro grupo social de mayor estatus del cual ella no hace parte porque sus raíces están ancladas en otra cultura, por la única razón de sentirse más segura de un reconocimiento que le permita desenvolverse dentro de unos parámetros socialmente validados, termina generándole problemas de identidad, que le provocan conflictos morales y sociales.

Esa identidad colectiva entendida como la posibilidad de un sujeto de “pertenecer a un grupo, los límites y actividades que este desarrolla” (Johnston, Laraña y Gustield [citado por Buendía, González y Pozo], 2004, p. 139) se pierde, en este caso, cuando la participante por la experiencia de menosprecio se desvincula de este contexto, renunciando a todo ese legado cultural que tiene consigo y que le ha dado las herramientas para recorrer por esos escenarios con naturalidad.

Discusión

Se puede iniciar expresando la intencionalidad con esta investigación de sembrar unas semillas que posibiliten y prioricen la humanización en la escuela desde el reconocimiento del valor y estima que cada ser humano tiene, para esto se centró la mirada en dos actores fundamentales del proceso educativo como son los docentes y los estudiantes y las interacciones que entre ellos se generan.

Valorar la esencia presente en estos agentes y como desde sus particularidades impactan en la construcción de la concepción de mundo de las personas con las que se relacionan, implica no sólo mostrar la incidencia negativa en las historias de vida de los estudiantes, sino promover una reflexión en los docentes que los lleve, a través de un proceso de conocimiento de Sí, a inquietarse, perturbarse y cuestionarse sobre las implicaciones de sus actos en los demás, permitiéndoles tener una mirada distinta para que puedan transformar su propia humanidad e irradien en los otros nuevas posibilidades de experiencias gratificantes, en cada uno de los

espacios de la comunidad educativa, favoreciendo el florecimiento de una cultura del reconocimiento.

Igualmente se pretende hacer un llamado a la postura ética que los docentes deben asumir, a privilegiar el reconocimiento de la alteridad, de ese rostro que le interpela y lo incita a responder, a hacerse cargo de él, ya que las experiencias de menosprecio que vulneran a los sujetos pueden considerarse el resultado de prácticas pedagógicas carentes de ética que en ocasiones llevan a los docentes a volverse insensibles, calculadores, injustos, manipuladores, autoritarios contra sus estudiantes sin valorar el efecto de sus acciones, sin importarles las posibilidades y vivencias de cada uno de ellos, opacando el panorama educativo y haciendo de la escuela un ambiente hostil propicio para la vulneración de los sujetos.

Es evidente que muchas de las experiencias de menosprecio abordadas en la investigación se debieron a la falta de una respuesta solícita por parte de los docentes quienes por su compromiso social y ético deben ser garantes de recibir y acoger de la mejor manera a niños, niñas y jóvenes que ingresan a las comunidades educativas, para que con sus palabras y acciones los envuelvan en una aventura de experiencias que los haga vibrar y sentir día a día, en últimas, la acción educativa debe entenderse “como una *relación de alteridad*, como una relación con el otro, - el *rostro*-, la palabra que viene de afuera, que habla en imperativo y que me demanda una responsabilidad más allá de todo pacto y de todo contrato” (Bárcena & Mèlich, 2000, p.126).

Del mismo modo fue notable la disposición de los sujetos participantes de expresar sus experiencias de menosprecio, las cuales hacían parte de su intimidad, acompañándolos, sobrecogiéndolos y limitándolos, en ocasiones. El poder narrarlas le permitió a los sujetos darles una resignificación en la que pasaron de ser un acto vulnerador, a un elemento favorable que les permitió no sólo liberarse de la carga emocional que representaban para ellos sino también en un llamado de atención para construir experiencias dignificantes para el ser, convirtiéndose así en sujetos políticos que actúan y velan tanto por los derechos de los miembros de su entorno cercano como del lejano.

En conclusión, las acciones de menosprecio, cualquiera que sea la esfera del ser humano vulnerada, terminan teniendo un impacto significativo en la dimensión afectiva del sujeto, alterando su estabilidad emocional. Sin embargo, en ocasiones, estas afectaciones no se quedan sólo en el plano personal sino que trascienden al familiar y social configurando la subjetividad con la que estos se desenvuelven en los diferentes contextos en los que actúan.

Las afectaciones padecidas por las personas a causa de las acciones de menosprecio, los llevan a asumir ciertos comportamientos que los alejan a veces, de las dinámicas sociales propias de los seres humanos, alterando su capacidad de relacionarse y de actuar en comunidad con otros, menguando sus posibilidades de construir proyectos colectivos orientados al logro de un bien común.

En el ámbito escolar se tienen prácticas pedagógicas contraproducentes que atentan de una u otra manera contra la dignidad humana de los estudiantes, configurándose en acciones de menosprecio. El ser víctima de estas situaciones los pone en desventaja con relación al resto del grupo porque se ha lacerado una parte importante de la integridad de su ser, lo que los lleva a condicionar sus conductas.

Un factor común en los sujetos que han sufrido experiencias de menosprecio es el ocultamiento y silencio que tienen de estas, por la vergüenza que les dejó dicha situación. Esta falta de expresar y exteriorizar lo acontecido ante los miembros de la familia o los profesionales los vuelven resentidos y ensimismados, provocándoles lesiones en sus estilos de vida.

Las experiencias de menosprecio que permanecen instauradas en la memoria se constituyen en tatuajes, marcas imborrables en la intimidad del ser que lo acompañan durante toda su vida y que se hacen presente en cualquier instante aflorando sufrimientos y dolores cuando son evocados, los cuales necesitan ser sanados a través de estrategias de fuga y resistencia que el sujeto desarrolle para liberarse de la carga emocional que lleva.

Para hacer extensivo este trabajo a la comunidad académica y continuar profundizando en este tema de investigación es importante abordar las afectaciones que quedan en las personas que han sido generadoras de las experiencias de menosprecio para conocer la incidencia que estas tienen en su vida y como de una u otra manera se altera el comportamiento personal, familiar y social de ellas. También sería interesante preguntarse por los antecedentes de estas personas, es decir, si en algún momento de su vida fueron víctimas de acciones de menosprecio y su comportamiento es la réplica de sus propias vivencias; así mismo, cuestionarse hasta qué punto ellas son conscientes de cómo sus acciones están caracterizadas dentro del concepto de menosprecio y atentan contra la dignidad humana.

Referentes bibliográficos

- Alvarado, S. V.; Ospina, H. F.; Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), 19-43. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v6n11/v6n11a03.pdf>
- Buendía Eximan, L., González González, D., Pozo Llorente, T. y Sánchez Núñez, C.A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Relieve*, 10(2): 135-183. Recuperado de
http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_1.htm
- Dorsch, F. (1994). *Diccionario de Psicología*. Barcelona. Herder.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio: Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoria*, (5), p. 78-92. Recuperado de
<http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/339/340>
- Le Breton, D. (1998). *Las pasiones ordinarias: Antropología de las emociones*. París: Masson.
- Lozano, J. & Ibañez, A. (1989). *De la ira y el intenso dolor, degradantes de la responsabilidad*. Bogotá, Colombia. Universidad Externado de Colombia.
- Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. España: Paidós Educador.
- Marina, J. A. (2010). *Anatomía del miedo: Un tratado sobre la valentía*. Barcelona: Anagrama.
 Recuperado de:
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7B0a_pa2nggC&oi=fnd&pg=PT3&dq=anatomia+del+miedo&ots=xC8NJHRPOA&sig=G-b2r5dm69pKvp8VRAMwNNe5fjA#v=onepage&q&f=false

- Mèlich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Herder S.A.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones política. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona, España: Paidós
- Palacios-Mena, N. y Herrera-González, J. D. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 413-437. Recuperado de:
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/viewFile/5710/4609>
- Pereda Beltrán, N. (2010). Consecuencias psicológicas a largo plazo del abuso sexual infantil. *Papeles del Psicólogo*, 31(2): 191-20. Recuperado de
<http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1846.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Roldán, O. (2009). Darse cuenta para tener en cuenta... al otro y a la otra. En: O. Roldán et al.. *Niñez y juventud Latinoamericana: Experiencias de relacionamiento y acción colectiva*. Medellín: CINDE. p 21-49.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Valderrama H., Carlos Eduardo. (2007). *Ciudadanía y comunicación: saberes, opiniones y haceres escolares*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores y Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

Vínculos pedagógicos que transforman realidades

INVESTIGACIÓN

Huellas del menosprecio en la escuela: afectaciones generadas por los docentes

LILLIANA MARÍA GARCÍA GALEANO⁶

ASESORA

MG. YOLANDA ASTRID PINO RÚA

SABANETA

2017

⁶ Ingeniera Agrónoma, Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Evaluación Pedagógica, Universidad Católica de Manizales. Estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con el Centro Internacional de estudios en Educación y Desarrollo Humano CINDE. Docente de secundaria de la Institución Educativa Hernán Villa Baena del Municipio de Bello, Antioquia. Correo electrónico: lilianamgg1970@yahoo.es

Vínculos pedagógicos que transforman realidades

Resumen

Este artículo hace parte de la investigación “Huellas del menosprecio en la escuela: afectaciones generadas por los docentes”, realizada en el contexto de la Línea Ambientes Educativos perteneciente al Grupo de Investigación Pedagogía y Educación: Saberes, Imaginarios y Subjetividades, avalado por la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. El texto plantea básicamente el fortalecimiento del vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes, sustentado en el reconocimiento mutuo como sujetos en formación; la presencia del amor para la construcción de experiencias de aprendizaje gratificantes y la emergencia de un poder generativo que permita el despliegue de nuevas formas de relacionarse en el contexto escolar. La existencia de los anteriores elementos permite pensar en la posibilidad de construir otra escuela en la que maestros y estudiantes sean agentes activos y comprometidos en la transformación de aquellas realidades que inhiben u obstaculizan su desarrollo humano integral, o dicho de otra manera, que puedan contemplar la emoción de ver florecer sus subjetividades a través de la mutua aportación y acompañamiento en la experiencia de encontrarse en el acto pedagógico.

Palabras clave: vínculos pedagógicos, docente, estudiante, amor, reconocimiento, poder generativo.

Abstract

This article is part of the research "Traces of disparagement in school: affectations generated by teachers", carried out in the context of the Educational Environments Line belonging to the Group of Research Pedagogy and Education: Knowledge, Imaginaries and Subjectivities, endorsed by the University Of Manizales and the International Center for Education and Human Development Foundation - CINDE. The text basically proposes the strengthening of the pedagogical link between teachers and students, based on mutual recognition as subjects in formation; the presence of love for the construction of rewarding learning experiences and the emergence of a generative power that allows the deployment of new ways to

relate with others in the school context. The existence of the above elements allows us to think about the possibility of setting up another school in which teachers and students are active and committed agents in the transformation of those realities that inhibit or hinder their integral human development, or in other words, that they can contemplate the emotion of seeing their subjectivities flourish through mutual contribution and accompaniment in the experience of meeting each other in the pedagogical act.

Key words: pedagogical links, teacher, student, love, recognition, generative power.

Introducción

La escuela, en su condición de escenario multi-relacional y en el que convergen además del interés por el conocimiento muchos otros, tantos como cuantos sujetos la habitan y visitan, propicia experiencias que influyen de manera significativa en la historia de vida de cada ser humano. No obstante, cabe decir que la experiencia relacional que generalmente más impacto causa es la de maestro-estudiante por las repercusiones que esta tiene en el sentido que se le otorga a la vida y la manera de habitar el mundo con otros, lo cual depende, entre otras cosas, del tipo de vínculos que se construyan, porque éstos pueden inhibir el desarrollo autónomo en la medida en que representen “sujeción atadura, es decir, con un ámbito de significado que aluden a un sentido de obligación o sometimiento” (Patiño, 2010, p. 18) o por el contrario favorecerlo, al ser asumidos como “proximidad, lazos, familiaridad, lo cual remite a significados de identidad compartida y reconocimiento mutuo” (Patiño, 2010, p. 18).

De acuerdo a lo anterior, las formas de comprender y vivenciar el vínculo entre maestro y estudiante no solo determinan y le dan un matiz especial o característico a las relaciones entre ellos, sino que influyen en sus concepciones, en sus prácticas, en sus acciones conjuntas y finalmente todo ello se constituye en factor importante en su configuración subjetiva, entendiendo por ello en palabras de Martínez (2016), “la capacidad de constituirse a sí mismo como individuo a partir del lenguaje, de la interacción y de la interpretación” (s. p.), todo ello en el plano de la experiencia que deviene finalmente en aprendizaje, teniendo en cuenta que ambos son sujetos en formación.

Consecuente con lo anterior, es fácil comprender que cuando el vínculo entre maestro y estudiante ha sido débilmente constituido, en términos pedagógicos, se presentan una serie de problemáticas que rápidamente afloran en el ambiente escolar y traen múltiples consecuencias que afectan de manera significativa la vida de ambos actores educativos, tal como se describe en las siguientes páginas.

Reducción de la relación a lo meramente académico que esconde o aquieta el sentido humano que los constituye como actores sociales. Maestros en ocasiones poco reconocidos y valorados por sus experiencias, capacidades y formación, obligados a cumplir con normas y directrices establecidas desde un enfoque macro social de la educación que los alejan y distraen del verdadero sentido pedagógico que ha de impulsar su quehacer cotidiano, como actores sociales ética y políticamente comprometidos con el desarrollo humano y social, lo cual se evidencia con relativa frecuencia en la forma instrumentalizada de concebir a los estudiantes en función de alcanzar unas metas institucionales establecidas, centradas en la transmisión exclusiva de conocimientos, homogenizándolos, controlándoles el cuerpo y la mente, lo cual hace de la escuela algo similar a una fábrica de producción.

Poder que sujeta, aliena e invalida. La idea equivocada de que un docente es idóneo cuando tiene todo bajo control deriva en un autoritarismo desmedido que aniquila toda posibilidad de iniciativa, creatividad y libre expresión por parte de los estudiantes, lo cual provoca la configuración de sujetos sumisos e incapaces de resistir aún en situaciones de conculcación de sus derechos o también puede provocar el desarrollo de subjetividades solapadas y anárquicas que hacen resistencia sin algún control o autorregulación, dando lugar a un ambiente educativo caótico e intransigente, caracterizado por el miedo, el resentimiento, la irritabilidad y las múltiples violencias que puedan darse. Cada emoción de las mencionadas “se alimenta de la separación y se agrava con las imágenes de fuerza; ninguna sensación de fraternidad puede abrochar las fisuras creadas por una arquitectura como esa” (Nussbaum, 2014, p. 402), la cual termina afectando en forma negativa el desarrollo de las diferentes dimensiones de ambos miembros de la relación, esto es, el maestro y estudiante.

Desconocimiento de saberes previos. De igual modo, la idea que el docente está completamente formado y, en consecuencia, es quién tiene la última palabra, es el poseedor de la razón o el dueño del conocimiento y por tanto no puede aceptar que se equivoca, va configurando un ambiente educativo cada vez más restrictivo de la acción del estudiante, convirtiéndolo en agente pasivo, ignorante, espectador que “*debe ver* es lo que el profesor, en la escena pedagógicamente diseñada, le *hace ver*” (Bárcena, 2012, p. 151) porque se le considera un sujeto vacío al cual hay que llenar de conocimiento. Esto sucede precisamente porque el docente desconoce en ocasiones las capacidades que poseen los niños, niñas y jóvenes ya sea porque las minimiza, atrofia, invalida, o invisibiliza, generando en ellos inhibiciones, frustraciones, desencantos y desafiliación del proceso educativo, debido a que no le encuentran sentido ni significado al aprendizaje en el ambiente escolar, lo cual trae serias repercusiones en sus proyectos de vida

Conversión de la escuela en escenario contenedor de emociones y sentimientos. La escuela en la modernidad tiende a centrarse en la producción de resultados y en la exhibición de buenos rendimientos como muestra de eficiencia e indicador de progreso y-calidad educativa, con lo cual ha incentivado una cultura de la competencia entre estudiantes, docentes, directivos e incluso entre las comunidades y las familias. Para nadie es un secreto que la competencia entre unos y otros en función de mostrar mejores resultados mercantiliza la educación y convierte a la escuela en un espacio de retención de las emociones y los sentimientos, en vez de ser un lugar de cultivo y despliegue de ellos o dicho de otro modo, el desconocimiento e inadecuado estímulo de la dimensión afectiva en el contexto escolar perturba tanto el proceso formativo del estudiante como la posibilidad de desarrollo personal y profesional del docente que lo acompaña.

Culto al individualismo inhibitor de la acción colectiva. También se observan relaciones entre los actores educativos caracterizadas por la indiferencia y la falta de solidaridad que refuerzan el individualismo y aportan a la configuración de sujetos egoístas en la medida que ignoran e invisibilizan la presencia del otro, lo que genera confrontaciones, olvidando de esta

manera que la educación es una relación de alteridad. A veces es tanto el aislamiento entre docente y estudiante, ligados ligeramente por el acto de enseñar y aprender solo unos contenidos académicos, que pese a que están en permanente relación terminan siendo ciegos, sordos, mudos e inmóviles ante los sueños, necesidades y expectativas del otro.

Por todo lo expuesto y en función de aportar a la creación de ambientes educativos más favorables al desarrollo humano integral de los diferentes actores educativos, este artículo girará alrededor del sentido pedagógico del vínculo entre maestro y estudiante, concebido como su capacidad mutua de reconocer/se, comprender/se, cuidar/se y amar/se en función de garantizar un ambiente de seguridad, confianza y confort que permita vivir experiencias enriquecedoras que potencien el desarrollo de los sujetos desde la dimensión individual y colectiva, lo que a su vez configura una visión diferente de la escuela.

1. Reconocerse como sujetos en formación: una tarea importante a desarrollar conjuntamente maestros y estudiantes

“Siempre somos in fieri, ‘alguien por hacer’, alguien que ‘se está haciendo’ en cada una de sus situaciones y a través de sus relaciones”

Mèlich, 2009

Reconocer a otros y reconocerse en relación con ellos es un primer y muy importante paso en la vía de construir identidad. En este sentido, es fundamental tener claro que la mirada sobre sí mismo, con propósitos de autodescubrimiento, ayuda a la creación de la conciencia de sí, a lo cual aporta de manera significativa el conocimiento respecto a la forma como se es percibido por el otro; o dicho de otro modo, la reciprocidad en el reconocimiento es un factor crucial en la construcción de la identidad de los sujetos y en la creación y fortalecimiento de los posteriores vínculos que éstos establezcan, lo que hace necesario unas interacciones entre los sujetos enriquecedoras que permitan un impacto positivo en la autorreferencia que cada uno de ellos tenga de sí, es decir, “a la experiencia del reconocimiento, le corresponde un modo de la autorreferencia práctica, en el que el individuo puede estar seguro del valor social de su identidad” (Honneth, 1997, p. 100).

En este proceso de pensar sobre la forma en que son percibidos docentes y estudiantes, es necesario tener presente el hecho de que el ser humano es un ser en continuo proceso de construcción y aprendizaje, inacabado, imperfecto, finito, provisional, y es esta “provisionalidad que le obliga a una incesante relectura y recontextualización de sus opciones, respuestas y decisiones, el ser humano es un incesante aprendiz, es decir, es un ser en constante proceso de formación, de transformación y de deformación” (Mèlich, 2002, p. 15). Es así como a pesar de los títulos académicos y la trayectoria laboral que tenga un docente, es necesario concebirlo como sujeto en continuo descubrimiento y redescubrimiento de sí mismo y del conocimiento, que no posee la verdad completa y acabada sobre un contenido. Es un caminante constante en el sendero del saber que lo convoca a estar dispuesto a realizar y disfrutar todos los viajes que la existencia le permita dejándose atravesar, sorprender, tomando conciencia y valorando aquellas situaciones y personas que en ocasiones se le presentan y que no alcanza a percibir, peor aún a vivir, sentir, experimentar, con toda su humanidad y que constituyen la riqueza que la cotidianidad le ofrece.

Son precisamente los estudiantes quienes comparten su quehacer diario, los compañeros en su travesía, entonces nada mejor que se le dé cabida a sus voces y se les reconozca su aporte a la formación continua del maestro y a la configuración de su subjetividad en la medida en que ellos también se forman y configuran la suya, lo cual además los ubicaría en una posición de agentes activos en toda la dinámica escolar, aportando desde sus diversas capacidades a la consolidación de una visión de mundo en el que tanto ellos como sus maestros ocupan un lugar específico pero inter-relacionado. Todo lo anterior influye en el desarrollo de la conciencia de sí mismo, que “un sujeto puede adquirir en la medida que aprende a percibir su propio actuar a partir de la perspectiva simbólicamente, representativa de una segunda persona” (Honneth, 1997, p. 95), esa con quien de manera cotidiana comparte los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es preciso considerar al estudiante como un participante activo y propositivo de su proceso formativo, permitiéndole y facilitándole el actuar, pensar, sentir, decidir, sorprenderse con las experiencias que vive, con un docente que se convierta en un provocador, facilitador, creador, artista, orientador y compañero en ese proceso de exponerse al aprendizaje como una posibilidad de avanzar juntos en la construcción de su propia autobiografía, pero cada uno de acuerdo a su ritmo y a sus condiciones particulares.

Es así como se evidencia la importancia y fuerza que la relación maestro-estudiante tiene, de ahí que resulte significativo generar un vínculo pedagógico entre ellos centrado en el reconocimiento recíproco que, desde el aporte mutuo y variable, pueda incitar a la formación y crecimiento de ambos, apropiándose y responsabilizándose de la construcción de su historia individual y colectiva, asumiéndose como agentes transformadores de su contexto en la medida en que se configuran como sujetos de discurso y acción.

Es esencial tener claro que el encuentro maestro-estudiante está lleno de incertidumbre y sorpresa, y aunque exista una planeación esta no otorga la certeza, ni la seguridad de lo que acaecerá debido a la finitud, unicidad e interpretación que cada sujeto realice de las diferentes situaciones, lo cual determinará la forma de enfrentar, comportarse, actuar así como de dar sentido al mundo que lo rodea por eso *“hay que aprender a vivir en un mundo, el mundo humano (moderno), en el cual el sentido no está nunca definitivamente dado, y donde las instituciones encargadas tradicionalmente de las transmisiones del sentido ... están en crisis”* (Mèlich, 2002, p. 55), entre estas la escuela.

De modo que el reto es lograr una relación pedagógica entre maestro-estudiantes *“cuyo fin es la verdadera emancipación del alumno, no su sometimiento a partir del establecimiento del principio de las diferencias de las inteligencias y la disponibilidad adaptable de los saberes”* (Bárcena, 2012, p. 155), permitiendo el empoderamiento de su proceso de aprendizaje, incentivando la capacidad de apertura, de dejarse afectar por lo que le sucede pero en términos positivos. Igualmente se espera la emancipación y liberación del docente que, desde una postura crítica y reflexiva, rompa con los prejuicios y estereotipos que el sistema y la sociedad reproducen y con los cuales consciente o inconscientemente ha ayudado a hacer de la escuela una fábrica, que en palabras de Arendt citado por Bárcena & Mèlich (2000) elimina la novedad, la improbabilidad, la sorpresa. Se requiere entonces la apuesta decidida y la actuación comprometida que le permitan al maestro construir vínculos con sus estudiantes tendientes a consolidarse mutuamente como sujetos íntegros y a hacer de la educación un acontecimiento de la natalidad, del que habla esta autora.

Desde la educación como experiencia y desde la incompletud y finitud de los sujetos que se encuentran en continua formación y transformación, el concepto de natalidad desarrollado por Arendt (citado por Bárcena & Mèlich, 2000) es propicio para entender lo que hasta el momento

hemos argumentado. Siguiendo a esta autora, la natalidad es la capacidad para sorprenderse, para nacer, comenzar algo nuevo, es estar abierto al cambio, darse cuenta de lo que pasa, es una novedad radical, pero esta natalidad se ve reflejada en la capacidad de acción que solo se da entre los seres humanos sin mediación de objeto material, “que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable” (Arendt [citado por Bárcena & Mèlich], 2000, p. 76). Pero esta acción no es cualquier acción, es aquella que se decide libremente, se asume y que permite aparecer ante el o los otros, mostrarse, develar una vida humana un *quién* que se configura a sí mismo con las acciones que realiza, es decir, que configura su identidad pero que a la vez aporta a la configuración de la de los demás todo esto que la experiencia de la educación facilita.

En últimas, es necesario pensar que maestros y estudiantes necesitan reconocerse como sujetos en continua formación. Así como el individuo es complejo, integral, diverso y multidimensional, su proceso formativo también lo es, por esto debemos considerar que el desarrollo de cada sujeto es interminable y a él se aporta desde diferentes espacios, esferas, agentes y situaciones. Además es importante analizar cómo la evolución de cada individuo va contribuyendo a la configuración de su subjetividad la cual también es mutable y cambiante, debido a las diversas experiencias que la persona tiene en el transcurso de su existencia y al hecho de que cualquier evento acaecido puede provocar innumerables e inesperadas respuestas que a la vez se constituyen en el factor causante de otros eventos que terminan configurando la historia de vida de cada uno.

2. Sólo del amor entre quienes se vinculan en experiencias de aprendizaje quedan huellas gratas que alientan por el resto de la vida

« Salir en busca del Otro (las otras, los otros) y hacer del amor camino, método, significa saber que al Otro le necesito no para hacerle mío sino para sentirme a mí misma, para saber algo más de mí viviendo entre los y las demás »

Pérez de Lara, 2009

Es preciso que los ambientes educativos, y en estos las relaciones entre los actores, cambien de tal manera que las historias allí tejidas, centradas en la razón y la acumulación de conocimiento, cuenten también con los ingredientes del afecto y la sensibilidad. Estos escenarios deben permitir y favorecer la expresión de ciertas formas de sentir, de ciertas emociones y pasiones, o dicho de otro modo, se requiere la articulación armónica entre las dimensiones afectiva y cognitiva de las personas como un aporte a la existencia de relaciones más afables, cálidas, potenciadoras y sensibles. Es pertinente entonces realizar una reflexión que conduzca a asumir otras formas de vernos, sentirnos, expresarnos, comunicarnos, relacionarnos en la escuela, que posibiliten el recorrer caminos más acogedores para poder abordar el proceso de aprendizaje con más aprehensión e interés.

De acuerdo a lo anterior, el amor se concibe como aquel impulso capaz de reconocer en cada historia a ese otro y permitir que surja, que se haga visible y aparezca ante mis sentidos para oírlo, percibirlo, verlo “pero para verlo tengo que dejarlo ser” (López, Maturana, Pérez & Santos, 2003, p.120). Ese dejarlo ser invita a aceptarlo y respetarlo como un sujeto libre, sin condiciones ni coerciones, preocupándose por él, consintiendo que exista en mí, que me asalte y me toque. Así mismo este sentimiento amoroso se constituye en un medio que facilita el encuentro, para permanecer con el otro, trasegar unidos, para atender a su llamado en forma solícita, aceptándolo, recibéndolo, sin ser indiferente, sin invisibilizarlo, sin silenciarlo.

Manen (1998) habla del amor y el afecto como una de las tres condiciones fundamentales de la pedagogía, junto con la esperanza y la responsabilidad. Dicho autor plantea el amor como un encuentro inesperado, incondicional, lleno de incertidumbre, sorpresa, de aceptación entre quienes están, y son precisamente esos estudiantes que al entrar al aula son recibidos “y su mirada, la mirada del educador, los abraza a todos y los acoge” (Buber [citado por Manen], 1998, p. 80), configurando de este modo una situación de novedad, de presencia, de abrigo, esa que debe caracterizar toda relación pedagógica. Igualmente Skliar (2009) argumenta que “la amorosidad educativa tiene mucho más que ver con la deferencia, el cuidado, la relación, la bienvenida, el salirse del yo, la memoria del otro” (p. 145).

De acuerdo a lo anterior, la esencia del amor es la alteridad, es el otro con el que me relaciono en cualquier espacio donde se dé el encuentro, pero no un otro con minúscula que es mi negativo, es decir aquel que no tiene lo que yo tengo, que está incompleto; no es el diferente, ni

quien debe adaptarse a mí, es el Otro con mayúscula, que me acompaña, es mi necesidad, quien me complementa desde su ser diverso, es la presencia que me hace existir y estar en el mundo cuya ausencia representa también la mía, es el Otro que es mi preocupación y responsabilidad, interpretada como aquella acción ética que implica “hacerse cargo del destino del otro” (Lévinas, 2001, p. 129), en una relación de alteridad, entendida “como una relación con el otro, —el rostro—, la palabra que viene de fuera, que habla en imperativo y que me demanda una responsabilidad más allá de todo pacto y de todo contrato” (Barcena & Mèlich, 2000, p. 126), es decir, una responsabilidad que se fundamenta en el amor.

Es en ese relacionarse con el otro o los otros en el que se conforman las comunidades, como la educativa, las cuales se constituyen en sistemas sociales, que para Maturana citado por Pérez de Lara (2009) son “sistemas de convivencia constituidos bajo la emoción del amor” (p. 56). Es en estos ambientes en los que resulta evidente la importancia de anunciar y difundir este sentimiento amoroso, que permita enriquecer el encuentro pedagógico, llenándolo de significado y sentido para los maestros y estudiantes involucrados, teniendo en cuenta las siguientes premisas:

a) El amor en la relación maestro-estudiante que exige el descubrimiento del Otro. Descubrimiento que posibilita el conocimiento y acercamiento temporal de lo que ellos personifican: un pasado lleno de historias pintadas con múltiples matices que son en esencia las que los han configurado e influenciado para actuar, pensar, sentir como lo hacen en el presente; un presente del que se debe saber para determinar y favorecer las potencialidades y capacidades que poseen, a partir de las cuales puedan hacerse agentes activos en la construcción de un proyecto de vida que les resulte satisfactorio, por último visualizar un futuro, un “de verdad que no lo sé” (Derrida [citado por Skliar & Téllez], 2008, p. 115) que incita a pensar en todo lo que puede ser posible, en lo que aún no han sido capaz de ser, en la posibilidad de esperar que algo ocurra, pero más que esperar actuar en el presente con la responsabilidad que se tiene de incidir en las futuras historias que se escribirán.

b) El amor que surge en la pasión del acto pedagógico. La pasión del docente se constituye en esa fuerza interna manifiesta en la entrega, dedicación e inclinación que tiene por y en su quehacer pedagógico. Un docente apasionado va contagiando y provocando con

solo verlo, tan empoderado de su labor que invita a acompañarlo, tan convencido de su misión que genera confianza y credibilidad en lo que hace, tan vital en su quehacer que atrapa sueños y esperanzas de vida, tan creativo en su obrar que perturba y moviliza, tan seducido por sus saberes que convoca y atrae a recorrer los mismos caminos del conocimiento que él ha transitado, en sí un docente que transmite pasión posibilita la “emergencia del deseo y el estudiante sólo aprende en la medida en que se constituye en sujeto deseante de ese saber que se transmite como pasión, dando lugar a la emergencia del deseo que resignifica la palabra del otro” (Skliar & Téllez, 2008, p. 142-143).

Cuando se fusionan el deseo de los estudiantes con la pasión del docente hay mayor posibilidad que emerja una relación facilitadora de nuevos aprendizajes, libre de dominación y coerción, llena de oportunidades e impregnada de alegría, la cual repercute favorablemente en el desarrollo humano integral de ambos actores educativos.

c) El amor en la relación docente-estudiante como fundamento de una experiencia compartida, esto es, experiencia educativa que le es común a ambos, pero desde una complicidad o una asistencia mutua, pues “no aprendemos nada con quien nos dice "hazlo como yo". Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen, "hazlo conmigo" y que en vez de proponernos gestos que reproducir, saben emitir signos despleables en lo heterogéneo” (Deleuze [citado por Bárcena & Mèlich], 2000, p. 149 y por [Skliar & Téllez], 2008, p. 123). Esto implica contar con maestros que acompañan y con su contribución provocan el acontecimiento del que se ha de derivar la experiencia, entendida esta como lo que pasa a cada sujeto; que compromete y moviliza tanto su pensamiento como su acción.

Este hazlo conmigo, este entre nos, permite afianzar los vínculos amorosos, el reconocimiento de la alteridad y la estimación de las contribuciones que cada agente realice a ese propósito colectivo, sin instaurar la supremacía de alguna de estas, que normalmente se le ha atribuido al docente; igualmente es el estar juntos lo que conlleva a la afección, “es ser tocado y es tocar. El “contacto” –la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión- es la modalidad fundamental del afecto” (Nancy [citado por Skliar & Téllez], 2008, p.172) que define las diversas manifestaciones de la convivencia desde las diferencias, inquietudes y confrontaciones, pero también desde las posibilidades, la alegría, el dialogo, la negociación. En últimas, la participación activa y propositiva en la construcción mutua de un proyecto

común facilita el despliegue de una conciencia social con la que se incentiva el sentido de pertenencia, compromiso y respeto confluendo en prácticas que generan sinergia en los ambientes escolares.

d) La hospitalidad como acto amoroso en el encuentro pedagógico. Abrigar al que llega, abrazarlo, tenerlo en cuenta, recibirlo sin condicionar, estar dispuesto para él, preparar el ambiente para que se sienta cómodo y seguro, facilitar la construcción de confianza, son algunos de los elementos a tener presente cuando se piensa en una relación hospitalaria en el contexto escolar, y en esta el maestro es el llamado a actuar inicialmente, a ser protagonista diligente de esa construcción en que la preocupación y disposición para servir a ese otro que viene en su búsqueda, a esa humanidad representada en los estudiantes, se da a partir de una pretensión ética que necesita estar instaurada en la esencia misma de cada uno de los docentes, es decir, debe existir “una genuina preocupación por acoger y proteger lo más humano que hay en el hombre. La vocación educativa —la *voz interior* que puede reclamar a todo educador— es, así, custodiar la presencia de la humanidad en cada uno” (Lévinas [citado por Bárcena & Mèlich], 2000, p. 125).

Pero a pesar de ser los docentes los encargados precisamente de propiciar los encuentros hospitalarios, estos no estarían completos sin el otro protagonista, el estudiante, “un otro que reclama una relación de *hospitalidad* con él, una relación *desinteresada* y gratuita... una relación de donación y acogida. El otro no pide el reconocimiento de sus derechos, sino que apela a mi capacidad de acogida” (Lévinas [citado por Bárcena & Mèlich], 2000, p. 146). Es ese otro que constituye el quien que con su llegada concede valor y sentido a esta relación hospitalaria entre maestro y estudiante, un quién que motiva el ofrecimiento del docente aceptando esa invitación, dejándose contagiar, comprometiéndose y participando propositivamente de la provocación, ayudando a mantener vivo el espíritu amoroso y acogedor que se le ofrece en la escuela.

3. Un poder generativo atravesado por el amor para transformar las realidades en la escuela

“Tal vez deberíamos pensar en nuevas políticas de hermandad y de amistad que abandonen de una vez ese poder de la muerte e instalen, entonces, un poder vital, un poder ligado a la amorosidad y a la vida”

Skliar y Téllez, 2008

Es claro que las relaciones de poder son connaturales a los seres humanos, y que “dichas relaciones pasan por todas partes” (Foucault, 1999, p. 254), ayudando a conformar la urdimbre en la que se teje la existencia humana con otros y otras, así mismo es importante reconocer que ese poder puede instaurarse de dos maneras. Por un lado, está un poder que posibilita la actuación del individuo y el despliegue de sus capacidades pero por otro, un poder que lo sujeta y somete inhibiéndolo y coartando su capacidad de ser y actuar en el mundo.

Desde esta diferencia y teniendo claro que el problema no es el poder en sí mismo sino la forma que éste adquiere en las relaciones cotidianas entre los sujetos, se hace necesario favorecer la emergencia y circulación de un poder generativo que contribuya a la configuración de sujetos capaces de potenciarse en una corresponsabilidad en la que se reconozcan, apoyen y cuiden a través de “un poder vital, un poder ligado a la amorosidad y a la vida” (Skliar & Téllez 2008, p. 119); o dicho de otro modo, un poder fundado en el amor, entendiendo con Arendt (2002) que:

el amor es un poder y no un sentimiento. Se apodera del corazón pero no brota del corazón. El amor es un poder del universo, en cuanto el universo es vivo. Es el poder de la vida y garantiza su continuación frente a la muerte. Tan pronto como el poder del amor se apodera de un corazón, se convierte en fuerza y eventualmente en fortaleza. El amor quema, atraviesa el entre como relámpago, es decir, atraviesa el espacio del mundo que hay entre los hombres (p.362).

Consecuente con lo anterior, es precisamente ese poder generativo, entendido como capacidad del sujeto, en este caso el estudiante, para reconocerse y desarrollar su diferencia gracias a la mediación amorosa del docente, el que debe orientar las relaciones que se dan en la escuela. Es ese poder el que facilita el ser y hacer a cada individuo desde sus particularidades, dándole la potencia para su agenciamiento, para desenvolverse y enfrentar las diversas situaciones, para desde sí mismo esculpir y transformar su vida y su entorno, pero también le permite ampliar su visión de mundo reconociendo al otro, valorando la diversidad como insumo

para establecer múltiples interacciones que, desde la diferencia, enriquezcan los encuentros en el contexto escolar.

Si lo expuesto se logra en este escenario, a través de la transmutación de la relación de poder impregnada de esa fuerza vital llamada amor, podría afirmarse que la influencia pedagógica que allí se dé favorecerá la formación y progreso de los estudiantes, impactando positivamente en sus subjetividades, ayudándolos al despliegue de capacidades que desde la creatividad, el compromiso y la participación activa busquen cambiar las realidades y experiencias individuales y colectivas en el ambiente escolar. Este apropiarse de sus contextos, que se posibilita por la valoración y provocación del docente, disminuye las acciones que perpetúan el ejercicio de la opresión, mutilación y subordinamiento, figuras en las que cotidianamente se presenta el poder en la escuela y hace que los estudiantes se constituyan en personas autónomas e independientes más no individualistas, reflexivos y propositivos que procuran el bienestar común más que el propio, actuando como sujetos políticos y éticos que desde sus posturas se atreven a pensarse y luchar por la construcción de un mundo diferente más esperanzador y digno para ellos y para sus semejantes.

Lo anterior no implica que en la escuela desaparezcan las pugnas y disimilitudes, por el contrario se requiere en ocasiones un “combate amoroso” (Jasper [citado por Restrepo & Ocampo], 2002. p. 78), que surge de la diferenciación propia de los seres humanos en su convivencia, una confrontación rostro a rostro, que en palabras de Lévinas (citado por Bárcena & Mèlich, 2000) “no se ve, se escucha. El rostro no es la cara. El rostro es la *huella* del otro. El rostro no remite a nada, es la «presencia viva» del otro, pura significación” (p. 137), combate en el que estudiante y docente se involucren activamente para que desde el respeto y reconocimiento de la dignidad del otro se enfrenten y se inciten a descubrir los sentidos y significados que tienen las diversas experiencias y situaciones que constituyen sus vidas, todo esto enmarcado siempre desde la práctica de la libertad propia a cada sujeto.

Se constituye por lo tanto en una tarea interesante para la escuela y los actores que en esta se encuentran, el pensar cómo hacer para que desde el poder amoroso cada sujeto ejerza su libertad éticamente, es decir, logre una apropiación de sí mismo como sujeto responsable, que se piense pero no de una forma egocentrista, sino tratando de entender lo que ha sido, lo que es y lo que puede llegar a ser y cómo sus acciones tienen afectaciones en su entorno, por las que debe

responder y hacerse cargo, es así como “se propone la necesidad de construir una teoría pedagógica o unas prácticas pedagógicas desde una actitud, desde un éthos, que permita la constante revisión de los límites de la libertad” (Martínez, 2016, s.p.) porque es en esta revisión permanente en la que los sujetos pueden reconocer los espacios y acciones posibles para su agenciamiento, sin sobrepasar el umbral infranqueable que atente contra la dignidad, integridad y estabilidad de su entorno vivo o no, con el cual deben mantener unas relaciones equilibradas y armoniosas desde el acontecer ético de su actuar en la cotidianidad.

Por eso se puede afirmar que si se quiere refundar una escuela en donde existan relaciones de poder generativo es necesario que surjan nuevas prácticas pedagógicas o que algunas ya existentes se transformen, pero este cambio debe iniciar en la reflexión permanente y consciente principalmente del docente como agente llamado a responder por los estudiantes que le son confiados para orientar en su proceso formativo.

En este sentido, en primer término se hace necesario que el maestro se aleje del autoritarismo, traducido en acciones como vigilar, castigar, dominar, controlar, porque “la amenaza no enseña sino a temblar. El miedo no ofrece sino deseos de retirada. La dependencia provoca la mayor de las desigualdades” (Skliar, 2011, p. 11), es decir, se requiere que transite de la orden de mando a la provocación de la actuación conjunta, a la construcción de momentos vitales comunes, en los que desde la palabra se propicien espacios para la creación de una polifonía, en la cual todas las voces de sus estudiantes sean escuchadas y valoradas, permitiéndoles la participación y el dialogo.

En segundo lugar, es preciso el abandono de la soberbia de algunos docentes producida por el poder concentrado, ya sea por su formación, manejo de algunas disciplinas con un mayor status o por el solo hecho de ser quien enseña al otro, el que sabe y conoce, para facilitar el florecimiento de la humildad, el desarrollo de la capacidad de asombrarse, de aprender mientras se orienta a los estudiantes, de reconocer las propias debilidades e imperfecciones y la necesidad de estos para poder avanzar, de compartir en la construcción permanente de una visión de mundo incluyente desde la diversidad.

Por último, también es preciso que el docente implemente nuevas acciones que le permitan pasar de la indiferencia, frialdad, hostilidad y apatía, que han convertido a la escuela en

un espacio árido y poco atractivo, a formas de relación generadoras de confianza la cual proporciona seguridad, afecto que une y complementa, simpatía que permite comprender y percibir al otro, cuidado que inspira “cumplir con la función de atención, protección, asistencia, vigilancia e interés por el otro” (Patiño, 2010, p. 23).

Se deduce de todo lo expuesto que se contribuye a la emergencia de un poder generativo en tanto se garantice una relación docente-estudiante amable, flexible, vinculante centrada en la preocupación por el crecimiento personal y la calidad del ser humano, lo cual se reflejará en la formación de unos sujetos capaces de descubrirse y relacionarse amorosamente con el mundo y de difundir todo aquello que aprendieron, en los diferentes escenarios que habitarán en el transcurso de su vida, en función de aportar a la conformación de una sociedad más justa, equitativa y sostenible.

A modo de conclusión

La educación constituye un sistema de elementos cuya interacción requiere una sinergia para lograr los objetivos deseados, cuando alguna de las partes es desatendida se presenta una falla cuyo impacto afecta todo el sistema. Dentro de esta multiplicidad de componentes el vínculo pedagógico tiene una consideración especial, porque requiere el encuentro de las diversas humanidades en el acto educativo con todas las incertidumbres, sorpresas y posibilidades que ofrece, así como con la variedad de afectaciones que puede generar en las personas y en sus historias de vida.

Por todo esto es que se hace un llamado de atención a contribuir en la refundación de una nueva escuela en la que a través de las relaciones que se dan entre docentes y estudiantes se puedan transformar las realidades, ya que es bien sabido que la educación es el mejor y más seguro medio para impactar en la sociedad desde lo individual y colectivo. Esta tarea se puede abordar desde algunas acciones como:

El encuentro docente- estudiante como un acto ético que requiere la responsabilidad de ambos en la construcción de ambientes educativos más dignificantes para el ser, que abandonen la centralidad que se le ha dado a la formación académica para permitir que surja la humanidad

de los sujetos que allí confluyen, otorgándole la supremacía al otro, atendiéndolo, cuidándolo, protegiéndolo e interesándose por él.

El reconocimiento de la incompletud y finitud humanas, lo que permite que tanto docentes como estudiantes se reconozcan como individuos en continua formación, con una apertura al cambio, dispuesto a contribuir para innovar permanentemente, potenciando la multiplicidad de oportunidades que se presentan, logrando encuentros educativos enriquecedores y creativos.

El amor como la fuerza vital de la práctica pedagógica que posibilita una forma de relación entre los sujetos involucrados en el vínculo pedagógico a partir del reconocimiento y valoración de la alteridad, que los lleva a disfrutar de experiencias de bienestar, alegría, plenitud y confianza que dejen huellas placenteras en ellos, las cuales serán gratamente recordadas ayudando así a la configuración de una subjetividad más auténtica y sólida

Un poder generativo que debe instaurarse en el vínculo docente-estudiante como el dispositivo para superar historias de dominación, desigualdad, discriminación, miedos que se han dado en el contexto escolar y que urge transformarlos con el objetivo de poner a circular otro tipo de poder basado en el amor, la humildad, la confianza y la provocación a transformar conjuntamente las realidades de los sujetos, de la escuela y de la sociedad en general.

Referentes bibliográficos

Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, F. (2012). *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Bárcena, F. & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A

Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Obras esenciales volumen III. Barcelona, España: Paidós.

- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Editorial Crítica. Grijalbo Mondadori. S.A.
- Levinas, E. (2001). *Entre nosotros ensayos para pensar en otro*. España: Pretextos.
- López, M., Maturana, H., Pérez, A. & Santos, M. (2003). *Conversando con Maturana de educación*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, España: Paidós Ibérica S.A.
- Martínez, J. (2016). El dispositivo: una actualización desde el pensamiento de Foucault. En: Martínez, J. E. (Comps). *Seminario de Escuela Francesa: Michel Foucault* (s. p). Maestría en Desarrollo Humano y Educación. UM-Cinde.
- Mélich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Editorial Herder, S.A
- Mélich, J. (2009). Antropología de la situación (una perspectiva narrativa). En C. Skliar & J. Larrosa (Comps). *Experiencia y alteridad en educación*. (pp. 79-95). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Nussbaum, M. (2014). Enemigos de la compasión: el miedo, la envidia y la vergüenza”. En: *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* (pp. 379-445). Madrid: Paidós Ibérica.
- Patiño, S. (2010). *La responsividad ética*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps). *Experiencia y alteridad en educación*. (pp. 45-77). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Restrepo, M & Campo, R. (2002). La docencia como práctica. Un concepto, un estilo, un modelo. En Ocampo, E. (Comps). *Módulo de corrientes pedagógicas*. (pp. 43-86). Maestría en Desarrollo Humano y Educación. Convenio Cinde- Universidad de Manizales.
- Skliar, C. & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

- Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps). *Experiencia y alteridad en educación*. (pp. 143-160). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. En *Plumilla Educativa Programa de Educación. Instituto Pedagógico-Facultad de Ciencias Sociales y Humanas*, (8). 11-22 Recuperado de http://www.academia.edu/4253503/Diez_escenas_educativas_para_narrar_lo_pedag%C3%B3gico_entre_lo_filos%C3%B3fico_y_lo_literario



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

La pedagogía del reconocimiento: un desafío para el maestro contemporáneo

INVESTIGACIÓN

Huellas del menosprecio en la escuela: afectaciones generadas por los docentes

NUBIA AMPARO ROLDÁN CUARTAS⁷

ASESORA:

MG. YOLANDA ASTRID PINO RÚA

SABANETA
2017

⁷ Licenciada en educación primaria, Universidad de Antioquia. Especialista en Evaluación Pedagógica, Universidad Católica de Manizales. Estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con el Centro Internacional de estudios en Educación y Desarrollo Humano CINDE. Docente de primaria de la Institución Educativa Hernán Villa Baena del Municipio de Bello, Antioquia. Correo electrónico: nuoldan@hotmail.com

La pedagogía del reconocimiento: un desafío para el maestro contemporáneo

Resumen

En este artículo que hace parte de la investigación “Huellas del menosprecio en la escuela: afectaciones generadas por los docentes”, realizada en el contexto de la Línea Ambientes Educativos perteneciente al Grupo de Investigación Pedagogía y Educación: Saberes, Imaginarios y Subjetividades, avalado por la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, se presentan cinco argumentos potencialmente significativos en la resignificación del rol del maestro, los cuales dan cuenta de una pedagogía del reconocimiento, en el ámbito escolar. Dichos argumentos se abordan a partir de los siguientes elementos: la relación solícita con los demás sustentada en el amor; el derecho como fuente de ordenamiento moral; la solidaridad que favorece el descubrimiento de potencialidades; la circulación del poder generadora de nuevas posibilidades y el componente ético como requisito fundamental para responder por ese otro que nos interpela con su necesidad, su aspiración o su angustia. Por tal motivo, se busca inquietar a los maestros por medio de la reflexión, para que propicien espacios de construcción colectiva donde todos los estudiantes tengan cabida, sin excepción alguna, y los encuentros pedagógicos se desarrollen de manera adecuada.

Palabras clave: reconocimiento, amor, cuidado, derecho, potencialidades, solidaridad, poder, ética.

Abstract

In this article that is part of the research "Traces of disparagement in the school: affectations generated by teachers", carried out in the context of the Educational Environments Line belonging to the Group of Research Pedagogy and Education: Knowledge, Imaginaries and Subjectivities, endorsed by the University Of Manizales and the International Center for Education and Human Development Foundation – CINDE, five potentially meaningful arguments are presented in the resignification of the teacher's role, which account for a pedagogy

of recognition in the school environment. such arguments are addressed from the following elements: the caring relationship with others sustained in love; The entitlement as a source of moral order; The solidarity that favours the discovery of potentialities; The circulation of power generator of new possibilities and the ethical component as an essential requirement to respond for that one who challenges us with his-her needs, ambitions, or anguish. For this reason, it is sought to worry teachers through reflection, so as to foster spaces of collective construction where all students fit, without any exception, and the pedagogical meetings are developed in an appropriate way.

Keywords: recognition, love, care, entitlement, potentialities, solidarity, power, ethics

Introducción

“Si pensamos la tarea de educar como relación forjadora de encuentros que producen transmutación en las formas de existir, pensar, decir, hacer y sentir, nos hacemos cargo de su dimensión ética desplegada en los esfuerzos de crear encuentros que alegran los cuerpos y favorecen la afirmación de nuestro modo de vivir”.

Skliar y Téllez, 2008

En este artículo se discuten algunas razones que justifican la apuesta por una pedagogía del reconocimiento en la escuela, como alternativa para la configuración de un ethos institucional favorable al desarrollo de niños, niñas y jóvenes éticos y políticamente comprometidos en la búsqueda de una vida digna para sí mismos y para los demás, por adversos que sean o parezcan sus contextos particulares de actuación, teniendo en cuenta que la finalidad principal de la educación

no es la de ajustar a los estudiantes a la sociedad existente, en vez de eso, el propósito principal es estimular sus pasiones, imaginaciones e intelectos para que sean movidos a desafiar a las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan tanto en sus vidas (Giroux [citado por Roldán], 2009, p.28).

En vista de lo anterior y teniendo en cuenta algunos elementos de la investigación, una problemática existente y de gran envergadura que se evidencia es que con el paso del tiempo los sujetos se han ido invisibilizando, desconociéndoles sus derechos, situación esta que ha permeado

la escuela, generando tensiones, malestares, desafilaciones, provocando desmotivación en los estudiantes, todo esto influenciado por ciertas políticas educativas que, en ocasiones, en vez de incluir, excluyen y pasan desapercibida a la dignidad humana que tendría que ser el motivo y la finalidad del encuentro pedagógico, entendido este como una verdadera aventura y lugar para el disfrute, la alegría, el conocimiento, el despliegue de subjetividades en función de transitar y construir nuevas realidades.

Por consiguiente, es importante que el docente reflexione sobre la incidencia que tienen sus actos en la vida de los sujetos y se piense como un integrante más del proceso educativo, quien puede contribuir a consolidar unas relaciones intersubjetivas enmarcadas dentro de la confianza, el diálogo y el respeto, desencadenando todo esto, en ambientes educativos favorables para el aprendizaje.

En consideración a lo anterior y con base en los aportes de autores como Honneth, con su apuesta por el reconocimiento desde el amor, el derecho y la solidaridad; de Mélich y Bárcena, con sus planteamientos sobre la educación como un acontecimiento ético y de Patiño, con su propuesta de la responsividad ética, fundamentada en la ética del cuidado de Gilligan y Levinas, en las siguientes páginas se presentan para el debate cinco argumentos potencialmente significativos, en la resignificación del rol del maestro, en estos tiempos contemporáneos signados por el desconocimiento y múltiples violencias, a la par que emerge una apuesta importante por una paz duradera y sostenible que requiere de la escuela y muy especialmente del maestro, un compromiso importante para su concreción.

1. *La pedagogía del reconocimiento da cuenta de una relación solícita con los demás sustentada en el amor, es decir, una relación de cuidado que deja crecer y permite desplegar la libertad en situaciones cotidianas mediadas siempre por el tacto, que en términos pedagógicos no es otra cosa que acompañar dejando ser.* Por lo tanto, es importante generar condiciones favorables para que los sujetos que ingresan a la escuela o hacen parte de esta interactúen con naturalidad en los ambientes educativos y las experiencias fluyan y cobren sentido, enriqueciendo de esta forma los encuentros, dando cabida a una praxis mediada por el amor que involucre a todos los miembros posibilitando nuevos nacimientos, a partir de una palabra, un gesto, una mirada, un silencio, una sonrisa, donde la presencia del otro inquiete, motive, perturbe, reconociendo que “el ser como otro, nos permite atender al “otro”, conocerlo,

ponerse en relación con todo lo que sea “otro” (Bárcena y Mélich, 2000, p.119), teniendo presente que ese otro necesita que le ayuden a direccionar sus acciones para encontrar el camino que le permita continuar edificando sus sueños y este se convierta en una razón importante para promover un acto pedagógico mediado por los vínculos afectivos entre maestro-alumno.

De esta manera, entendiendo la humanidad que caracteriza a hombres y mujeres y poniéndose en el lugar de ese otro, se podrá entender que “el amor representa el primer estadio de reconocimiento recíproco, ya que en su culminación los sujetos recíprocamente se confirman en su naturaleza necesitada y se reconocen como entes de necesidad” (Hegel [citado por Honneth], 1997, p.118); debido a la vulnerabilidad y fragilidad humana que habita en cada uno y frente a las cuales se requiere una atención especial para que se logren impregnar de sentido los encuentros y ambos, estudiantes y maestros, se hallen en condiciones óptimas para transitar por la vida escolar.

Estas condiciones le ayudarán al sujeto a fortalecer la autoconfianza en sí mismo como elemento potenciador que contribuirá a configurar su identidad, ya que “las necesidades y los afectos en cierto modo sólo pueden obtener “confirmación” (...) siendo directamente satisfechos o correspondidos, el reconocimiento mismo tiene que poseer aquí el carácter de aprobación afectiva y de estímulo” (Honneth, 1992, p.84), buscando que cada uno de los miembros de la comunidad o del grupo se sienta acogido, valorado y reconocido, dándole relevancia a las relaciones afectivas dentro del colectivo.

De esta manera es importante que el maestro genere condiciones para que los estudiantes tengan una experiencia educativa en la que se aprende y ejercita el amor como una forma de relación que potencia a quienes allí interactúan, la cual disminuirá los efectos de su condición necesitada o vulnerable en tanto seres finitos y les permitirá ir avanzando en la construcción de sus proyectos de vida. Por lo tanto, unos ambientes educativos favorables al amor, desatarán en prácticas enriquecedoras e incluyentes en las cuales todos tienen cabida sin excepción alguna, y donde el despliegue de subjetividades inunde los espacios, haciéndolos más ricos y potenciadores.

Ahora bien, teniendo en cuenta que “la escuela proporciona una etapa intermedia, transitoria, entre la intimidad de la familia y la comunidad, por un lado, y la exposición aventurada al mundo público, por el otro” (Manen, 1998, p.72), el maestro debe crear puentes para que este proceso de transición sea vivido por el estudiante con naturalidad y se involucre en el campo de formación fácilmente, con miras a convertir los espacios educativos en lugares

propicios al despliegue o vivencia del amor donde circulen con facilidad las expresiones afectivas y las experiencias recobren sentido, dándole a cada uno un lugar importante, de acuerdo a su naturaleza humana, necesitada, vulnerable y sobre todo ávida de reconocimiento amoroso.

Teniendo en cuenta que cuando el amor irrumpe y se hace presente en los diferentes espacios se puede actuar solícitamente, lo cual tendrá repercusiones positivas en la vida de los sujetos, por eso, es importante que el maestro asuma una actitud de apertura para recibir a ese otro que viene a su encuentro y necesita de su sensibilidad y cuidado para continuar, es así como “recuperar la capacidad para ser tocados por el otro supone rescatar la capacidad de sentir” (Patiño, 2010, p.259), reconociendo en cada sujeto la fragilidad humana que se hace presente y que requiere una atención especial para no fragmentar o dañar el valioso camino de formación en el cual se encuentra.

En otras palabras, los estudiantes necesitan sentir acompañamiento y apoyo del maestro para que el tránsito escolar no sea tan doloroso para ellos, dándole importancia a las relaciones que se tejen, a esa urdimbre de sentidos y significados que subyace y enriquece las vivencias, para que ellos comprendan y sientan que son importantes, se les acoge, atiende, respeta y escucha; es decir, son tenidos en cuenta como posibilidad para la construcción colectiva, porque el amor que circula en los diferentes escenarios hace sentir como “su mirada, la mirada del educador, los abraza a todos y los acoge” (Buber [citado por Manen], 1998, p.80).

Podría decirse que esto sólo es posible si el maestro asume con compromiso y responsabilidad su tarea y logra percibir lo que el sujeto está demandando; ya que “Levinas establece que ser hombre significa *ser-para-otro*, y esto no puede significar sino responsabilidad” (Patiño, 2010, p.60), con ese otro que se tiene al frente o al lado y requiere una acogida especial para acompañarlo y ayudarlo a orientar su proyecto de vida. Es así como el maestro debe entender que su vida está al servicio de los demás y que sirviendo es como encontrará la realización personal y profesional que engrandecerá su existencia.

Esto implica que el maestro se disponga a desplegar todo el cúmulo de creatividad, conocimiento y experiencia que tiene, para enriquecer el campo educativo y atrapar con sus estrategias la motivación y capacidad de asombro que traen consigo los sujetos para empezar el maravilloso viaje del conocimiento; por ende, “un educador que tenga tacto se da cuenta de que no es el niño sino el profesor quien tiene que cruzar la calle para llegar al lado del niño” (Manen, 1998, p. 165).

Ese cruzar la calle significa estar atento a la solicitud que se haga y tener variedad de estrategias que lo lleven a interactuar con él de una manera acertada, cordial y favorable; ya que el maestro, en todo momento, debe recurrir a la capacidad que posee para intervenir cada situación, y abordarla de manera pertinente, demostrando una actitud receptiva, atravesada por el componente pedagógico, la cual propicie cercanía, confianza, respeto, escucha y, ante todo, el deseo de estar compenetrados el uno con el otro, en construcción conjunta.

Ahora bien, “el saber escuchar sin juzgar sirve para percibir y entender la subjetividad de los sentimientos del niño, sus emociones, la forma de darle sentido a las cosas” (Manen, 1998, p.102). Entonces, estar atento a los discursos que se generan en el aula de clase y en los diferentes espacios de la institución, en los cuales interactúan los sujetos, sin necesidad de juzgar o criticar, le dará elementos al maestro para promover prácticas que llenen las expectativas e intereses de los estudiantes, logrando unas dinámicas incluyentes y participativas para todos.

“Si realmente escuchara, el adulto podría ser más solícito y comprensivo respecto al mundo del niño” (Manen, 1998, p.98) y no andarían como ruedas sueltas, cada uno por su lado, sino que se daría una integración entre ambos, que facilitaría el desarrollo de las buenas prácticas, siempre beneficiando al estudiante, quien es la razón de ser de la tarea educativa, teniendo presente que “el encuentro con un otro concreto ha de suponer una apertura para recibirle y para responder a sus posibles exigencias, pero tal como ese otro las formula” (Levinas [citado por Patiño], 2010, p.20), atendiendo a sus demandas y necesidades de una manera oportuna y acertada, buscando siempre un motivo sensiblemente humano en cada acto pedagógico.

Por lo tanto, es fundamental, para trascender las prácticas pedagógicas y posicionar el reconocimiento como apuesta institucional que los docentes intercambien experiencias, saberes, vivencias y expectativas en función de fortalecerse y avanzar en la construcción de una cultura incluyente, en la cual todos tengan cabida; de ahí que “lo que los profesores tienen que hacer es crear comunidades de diálogo con otros para poder discutir y tratar sus experiencias” (Manen, 1998, p.95) y llevarlas al aula de clase de una manera diferente, renovada, donde el despliegue de creatividad inunde los espacios, porque el enriquecimiento que se da entre todos permite tener una mirada interdisciplinaria.

Es por ello, que la mentalidad y la apertura del maestro para reflexionar sobre el acto pedagógico es primordial porque fortalecerá el pensamiento crítico, llevándolo a ser más propositivo y dinámico para que la motivación y el deseo de ir al encuentro educativo haga parte

de los sujetos, situación esta que se reflejará en el ambiente escolar. Dicho de otro modo, hacer consciente las acciones le ayudará para que en cada momento, en cada instante actúe de una manera solícita, ya que “el tacto afecta a una persona con un simple roce, con una palabra, con un gesto, con la mirada, con una acción, con el silencio” (Manen, 1998, p.153), y más en tiempos tan difíciles donde los sujetos están carentes de afecto y llegan a la escuela buscando aceptación y acogida para cambiar sus realidades y construir proyectos de vida que dignifiquen su ser.

Por consiguiente, es más que un deber del maestro asumir la tarea educativa como un reto, en la cual la escuela abraza a esa multitud de niños y jóvenes que vienen a su encuentro en busca de una palabra de aliento para empezar a soñar que se puede, conservando o cultivando el calor humano que traen de su familia o del cual carecen y requieren que los maestros se los ofrezcan, generando condiciones favorables para el aprendizaje, lo cual permita dinamizar los encuentros y conlleve a la consecución de objetivos comunes.

En todo caso, “convertirse en profesor supone algo más que no se puede enseñar formalmente: la asimilación de una solicitud pedagógica” (Manen, 1998, p.26), la cual no se adquiere como un recetario que dice lo hay que hacer, sino que se vive y se despliega en cada encuentro, porque ya está interiorizada y hace parte de la esencia de ser maestro, podría decirse, se refiere a esa vocación que se siente y hace vibrar porque se reconoce y sabe que se está realizando lo que apasiona, lo cual tendrá repercusiones, en la vida de los sujetos. En otras palabras es tener tacto y “tener tacto es ser solícito, sensible, perceptivo, discreto, consciente, prudente, juicioso, sagaz, perspicaz, cortés, considerado, precavido y cuidadoso” (Manen, 1998, p.138), un cúmulo de virtudes que le permitirá al docente ejercer con amor y convicción esa hermosa tarea de educar para transformar vidas.

2. *La pedagogía del reconocimiento bebe en la fuente del derecho como ordenamiento moral.* Así como el amor cumple una función de urdimbre en el tejido de las relaciones intersubjetivas basadas en el reconocimiento, el derecho proveniente de una perspectiva jurídica, en función de la configuración de un orden moral, también cumple una función importante a la hora de pensar en una pedagogía del reconocimiento y las implicaciones o desafíos que esto representa para el maestro contemporáneo.

Teniendo presente el derecho como ese elemento de orden normativo que contribuye a la regulación de las relaciones humanas por un lado y, por otro, ubican a cada sujeto en igualdad de

condiciones en el contexto social y/o en espacios de interacción particulares como lo es la institución educativa en este caso, es importante resaltar que “los sujetos de derecho se reconocen, porque obedecen a la misma ley, recíprocamente como personas que pueden decidir racionalmente acerca de normas morales en su autonomía individual” (Honneth, 1997, p.135), para lo cual se requieren procesos educativos favorables al discernimiento y a la toma de conciencia del sujeto que no se está solo, que comparte el mundo con otros y otras con quienes necesita hacer acuerdos, construir normas y ajustar responsablemente a lo acordado, todo lo que respecta al mundo escolar, para desenvolverse dentro de un marco normativo posibilitador de sus derechos e igualmente posibilitador de los derechos del otro.

Por lo tanto, el maestro debe comprender y divulgar que “sólo podemos sentirnos portadores de derechos si, al mismo tiempo, tenemos conocimiento de las obligaciones normativas a las que estamos obligados respecto al otro” (Honneth [citado por Ricoeur], 2006, p.250), que así como maestro es acreedor de unos derechos también es responsable de los derechos del otro cercano, estudiante, que con su actitud y buenas prácticas puede contribuir al reconocimiento jurídico de este, pero al mismo tiempo él requiere ser reconocido como sujeto de derechos por el estudiante, otorgándose un reconocimiento recíproco donde ambos se encuentran en igualdad de condiciones.

De esta manera es importante generar condiciones para que en la institución educativa circule un discurso reconocedor de los derechos no sólo del maestro hacia los estudiantes sino entre todos los miembros de la comunidad educativa, que permita el despliegue de subjetividades con naturalidad, en el cual cada persona sienta que su voz y su presencia ocupan un lugar especial, buscando con esto la consolidación de relaciones enmarcadas dentro del respeto y la norma.

Por consiguiente, propiciar espacios de reflexión en los cuales los sujetos puedan interactuar con libertad contribuirá al desarrollo de un pensamiento crítico que permita ver la condición humana del otro y la relevancia que tiene su sentir, actuar, decir y hacer en la vida de las personas. De esta manera, se puede enfocar el proceso educativo para que emerjan con naturalidad las diferentes subjetividades y cada uno ocupe el lugar que le corresponde y pueda aportar desde la singularidad para consolidar un colectivo que vele tanto por sus derechos como por los derechos del otro, por eso, “un sujeto en la experiencia del reconocimiento jurídico puede pensarse como una persona que comparte con todos los miembros de la comunidad las facultades

que le hacen capaz de participar en la formación discursiva de la voluntad” (Honneth, 1997, p.147), y del mismo modo sentirse como un sujeto en igualdad de condiciones frente a la ley sin importar raza, género, credo, posición económica porque se cuenta con un orden jurídico legalmente instituido, socialmente validado y personalmente respetado.

Esta esfera del reconocimiento jurídico lleva a que “el individuo aprende a considerarse, desde el punto de vista de los otros participantes en la interacción, titular de los mismos derechos que éstos” (Honneth, 2010, p.26), dándole un lugar en igualdad de condiciones con el otro concreto, en el grupo del cual hace parte y otorgándole libertades para hacer valer sus derechos de una manera justa que dignifique su esencia humana. Es así, como en este momento es preciso hacer una distinción entre lo que se entiende por “el otro generalizado” y “el otro concreto” para abordar las prácticas educativas de una manera pertinente, que contribuyan al despliegue del potencial humano que se hace presente en cada encuentro y el cual requiere una valoración especial para la consolidación de relaciones que conlleven a la justicia social en el desarrollo de los actos pedagógicos.

Entonces, el “otro generalizado nos exige ver a todos y cada uno de los individuos como seres racionales a los que les corresponden los mismos derechos y deberes que quisiéramos atribuirnos a nosotros mismos” (Benhabib, 2006, p.182); mientras que el otro concreto, “nos hace ver a cada ser racional como un individuo con una historia, identidad y constitución afectivo-emocional concreta” (Benhabib, 2006, p.183). De esta manera y conociendo la connotación que tiene cada uno los conceptos antes abordados, la invitación en el campo educativo es a tener como referente al “otro concreto”, el cual tiene una identidad y subjetividad propias que le dan un valor importante dentro del grupo y demanda una atención especial que permita respetarle sus diferencias individuales y sus ritmos de aprendizaje. Por lo tanto, en las instituciones educativas se requieren maestros y directivos docentes empoderados de los procesos, que tengan en cuenta los contextos, hagan diagnósticos, reconozcan las historias de vida de los sujetos y piensen y recreen las propias prácticas de manera que puedan involucrar en los procesos formativos a toda la población, reconociendo la diversidad humana que se hace presente en cada uno de los sujetos que tiene cerca y la cual reclama una atención especial para hacer parte importante de la riqueza experiencial que allí se vive.

Es así como se hace necesario traer a escena el término diversidad para ampliar el abanico de posibilidades en la praxis educativa y generar nuevas posibilidades donde todos tengan

oportunidades significativas que les permitan avanzar y trascender en la vida, por ello “si la diversidad es aquello que nos altera, que nos perturba, en fin aquello que irrumpe en nosotros, de allí no sigue que el otro sea necesariamente una amenaza” (Skliar y Téllez, 2008, p.112), por el contrario debe verse como una oportunidad que se hace presente para revitalizar el ejercicio docente y hacer de esta tarea algo innovador, maravilloso, provocador, es decir el motor que estimule para generar condiciones distintas en la escuela y todos los sujetos puedan tener un lugar importante, de acuerdo a su naturaleza humana.

Por lo tanto es una prioridad conocer la institución educativa y el contexto en el cual se encuentra para plantear estrategias que vayan orientadas a trabajar con los sujetos de acuerdo a sus intereses y necesidades, con el fin de realizar una adaptación especial que favorezca a todos sin distinción alguna, evitando la homogeneización, es decir tratando de dar respuesta a cada uno desde sus propias demandas, para ello es importante que el maestro se piense las formas de relación, los ambientes, las metodologías, los procesos, las formas de evaluar, de manera que todos se sientan reconocidos, pero tratados desde la singularidad.

De este modo resulta interesante “imaginar el acto de educar como una apuesta a disposición del otro de todo aquello que le posibilite ser distinto de lo que es en algún aspecto” (Duschatzky y Skliar, 2001, p.210), el cual genere condiciones que lleven al “otro concreto” a transitar en el campo educativo de una manera positiva, donde no hayan barreras, limitaciones, señalamientos, encasillamientos sino múltiples posibilidades para que fluyan con naturalidad las subjetividades y la alteridad sea vista como fuerza dinamizadora en la educación.

3. *Una pedagogía del reconocimiento parte de la comprensión del valor de cada sujeto, o dicho de otro modo, es una pedagogía que favorece el descubrimiento de potencialidades.* Es así, como en el ambiente escolar y específicamente en las aulas de clase los maestros deben asumir la tarea educativa como un reto, en la cual se ofrezcan múltiples posibilidades para que los sujetos desarrollen todo ese potencial que traen consigo o que requieren se les ofrezcan las condiciones necesarias para que emerjan en ellos nuevas posibilidades de verse y comprenderse como personas valiosas que pueden emprender proyectos significativos para sí mismo, para los demás y con los demás.

Para que esto cobre sentido es fundamental, generar condiciones para que los estudiantes empiecen a reconocerse y a reconocer en los otros ese potencial humano que se hace presente y

se enriquece en complicidad mutua. Por ende, es importante emplear metodologías, como los proyectos, en las cuales todos se puedan inmiscuir en la consecución de objetivos colectivamente compartidos y de esta manera se vayan potenciando las capacidades de cada individuo, lo cual tendrá repercusiones en el grupo del cual hace parte, promoviéndose así, el desarrollo de las capacidades como elemento determinante en el entramado escolar y los sujetos encuentren en ese entorno las oportunidades suficientes que les permitan luchar para alcanzar sus metas.

Teniendo presente que las capacidades “no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (Nussbaum, 2012, p.40), es necesario que las instituciones educativas ofrezcan una educación que posibilite el desarrollo integral de los estudiantes para que puedan ser agenciadores de prácticas de libertad, las cuales estén atravesadas por ese componente crítico que los lleve a reflexionar y a hacer consciente sus actos para proponer y construir nuevas realidades a través de los propios contextos.

Para que esto se dé, es necesario conocer las realidades de los estudiantes a través de un diagnóstico que permita analizar y comprender el entorno real para abordar las situaciones de forma oportuna y pertinente, ya que “reflexionar sobre los contextos específicos de los niños, y sobre la importancia de los valores que llevan incorporados, puede ayudarnos a aumentar nuestra solicitud pedagógica” (Manen, 1998, p.70), y de esta forma generar un clima propicio para el aprendizaje que parta de los conocimientos previos para involucrar al niño o al joven de manera espontánea en la construcción de experiencias significativas.

Ante todo, teniendo presente sus propios contextos como elemento potenciador que ayudará a crear puentes que lleven a la apropiación de los conocimientos con naturalidad, sin necesidad de forzar los aprendizajes. Es por ello, que “los profesores deben tener alguna indicación de lo que los niños traen con ellos, de lo que define su forma de comprensión, su predisposición, su estado emocional y su preparación para abordar la asignatura y el mundo escolar” (Manen, 1998, p.23), de una manera adecuada, con el fin de propiciar ambientes cálidos y agradables que lleven a cada sujeto a identificarse con el grupo, dejando a un lado sus temores, donde fluyan con naturalidad los interrogantes, las opiniones y las ideas, generándose un entramado de relaciones solidarias, que en últimas se verán revestidas en las buenas prácticas, de los diferentes actores involucrados en el proceso.

Es aquí, donde la solidaridad entra a jugar un papel fundamental en la dinámica escolar, teniendo presente que este término hace referencia “a reconocer la significación de las capacidades y cualidades del otro” (Honneth, 1997, p. 157); ya que cada uno tiene un potencial propio que le da una identidad personal y le asegura un valor importante dentro del grupo, quien al darle el reconocimiento que se merece va adquiriendo elementos importantes que le ayudarán a desenvolverse de una manera adecuada, en cualquier lugar; además contribuirá para que los sujetos se reconozcan como parte fundamental de los procesos y contribuyan con sus actos a la creación de espacios reflexivos y propositivos donde todos tengan cabida y se reconozcan como seres únicos y valiosos en el proceso educativo.

Para comprender mejor “la solidaridad está por ello ligada al presupuesto de relaciones sociales de valoración simétrica entre los sujetos individualizados” (Honneth, 1997, p.158), es decir, cada uno expresa sus argumentos, puntos de vista, comprensión de la realidad, de una manera tranquila porque se ha creado un clima de confianza y apertura al otro que favorece el intercambio de ideas y posibilita una reflexión continua que permite valorar y respetar opiniones diferentes a las propias, y a partir de esta dinámica se pueden tejer relaciones de mayor significación porque se reconoce la subjetividad que se hace presente en cada uno de los miembros del colectivo para enriquecer las experiencias de la comunidad existente.

Por lo tanto, generar un clima institucional donde se le reconozca y potencien las cualidades y capacidades a cada uno, características estas propias de cada ser humano que lo diferencian de los demás, pero que le dan un toque especial de significación porque esa particularidad es la que entra a complementar al colectivo, le ayudará a cada persona a sentirse valiosa y aceptada de una manera distinta, situación esta relevante en la configuración de su autoestima, que más adelante se verá reflejada en la autorrealización personal.

Es así como “la experiencia de la valoración social va unida a una seguridad sentida de poder realizar operaciones o de poseer capacidades que son reconocidas por los demás miembros de la sociedad como valiosas” (Honneth, 1997, p.158). Por esta razón, crear condiciones favorables para que cada uno ocupe el lugar que le corresponde y le respete el lugar a ese otro concreto, será un requisito fundamental para que el ambiente escolar se torne democrático, participativo e incluyente y fluyan con naturalidad las distintas subjetividades, dándole a cada quien el reconocimiento que se merece y valorándolo como una persona trascendental en medio de la diversidad.

Por consiguiente, la educación y, en especial, la tarea del maestro deben estar orientadas a promover prácticas que impregnen de sentido los encuentros y los sujetos se sientan parte importante de esas construcciones a nivel social, político, económico... que se tejen, llevando a desestabilizar al sujeto a nivel cognitivo y se puedan ir modificando y fortaleciendo sus esquemas de pensamiento, para que a través de la interpretación, la comprensión y la argumentación puedan llegar a crear, pensar, proponer y construir mundos posibles, teniendo como referencia sus propias realidades. Por tal motivo acoger a todos los estudiantes y propiciar espacios que les permitan sentirse únicos y valiosos, contribuirá para que puedan valorarse y aceptarse en la singularidad y vean en esto una oportunidad para aportar a la construcción de todos.

Entendiendo la solidaridad como posibilidad para contribuir al desarrollo de los sujetos y ayudarles a comprender la magnitud que tienen sus actos y la relevancia que cobra convivir en un espacio donde todos tienen oportunidades y se les reconoce como valiosos, el maestro debe ser garante para que en la praxis educativa el sujeto vaya configurando su identidad y este pueda ir en busca de su autorrealización personal, ya que “como los individuos deben saberse reconocidos también en sus capacidades y cualidades particulares para estar en condiciones de autorrealizarse necesitan una valoración social que sólo puede lograrse sobre la base de objetivos colectivamente compartidos” (Honneth, 1997, p.213), los cuales afianzarán su valor dentro del grupo y le darán elementos para asumir una postura crítico-propositiva en complicidad con los otros.

De lo anterior se desprende, la importancia que tiene crear un ambiente favorable con múltiples posibilidades para que los sujetos puedan interactuar fácilmente y se empiecen a generar situaciones en las cuales tengan que tomar decisiones, es decir, “elegir y actuar”, que en palabras de Nussbaum (2012), son las llamadas “capacidades combinadas”, lo cual le ayudará al estudiante a ir adquiriendo unos criterios claros para afrontar los diferentes retos que se le presenten a corto, mediano y largo plazo. Es por ello, que la educación es la herramienta por excelencia que le permite a los sujetos desarrollar todo ese potencial que tienen, pero siempre y cuando tengan a su lado un aliado, en este caso el maestro, que les ayude a aflorar y encauzar esa riqueza propia que tienen consigo y la cual se puede hacer extensiva al otro.

En últimas, se busca que el desarrollo de las capacidades sea una apuesta en los diferentes escenarios para que los sujetos encuentren en la educación una oportunidad importante y desafiante para sus vidas y la solidaridad se convierta en el elemento que permee las diferentes

prácticas, buscando con ello consolidar la autoconfianza, el auto-respeto y la autoestima de los estudiantes, para que construyan proyectos de vida orientados a la consecución de una vida digna.

4. *La pedagogía del reconocimiento es una apuesta por la circulación del poder.*

En los ambientes educativos, generalmente se presentan tensiones por la forma desmedida de operar el poder, ya que este es estático y ejercido por las personas mayores y de altos cargos, por lo tanto se busca con esta pedagogía generar condiciones para la circulación del poder que permitan desplegar las subjetividades de una manera adecuada, teniendo presente que “el buen soberano es, precisamente, el que ejerce su poder como es debido, es decir, ejerciendo al mismo tiempo su poder sobre sí mismo. Y el poder sobre sí es el que va a regular el poder sobre los otros” (Foucault, 1999, p.401).

De este modo, haciendo alusión al buen soberano como el maestro, que se reconoce dentro de un colectivo, en el cual empiezan a entretorse diferentes relaciones de poder entre las personas de una comunidad, en este caso llamada escuela o institución educativa, si se sumerge en ese mundo de experiencias, buscando una dinámica permanente donde cada uno de los miembros del colectivo sienta que tiene un lugar importante, que su subjetividad ayuda a enriquecer a los otros, que el poder es cambiante, puesto que “lo que hace sólidas las relaciones de poder es que no acaban nunca, no existen por un lado algunos y por otro muchos; dichas relaciones pasan por todas partes” (Foucault, 1999, p.254).

Es decir, cada uno las vive, siente y asume en diferentes situaciones porque fluyen con naturalidad, generando posibilidades a través de la reflexión, llevando a los sujetos a propiciar estados de conciencia críticos, propositivos y autónomos que permitan movilizar el pensamiento de otra manera donde la sumisión, ya no es parte de la conducta humana. Específicamente, se necesitan sujetos empoderados de los procesos, que vuelquen esas tendencias de dominación y conviertan los escenarios en verdaderos centros de debate, donde se luche por el respeto a la diferencia y ante todo, a los derechos humanos.

Es así, como “para que se ejerza una relación de poder hace falta, por tanto, que exista siempre cierta forma de libertad por ambos lados” (Foucault, 1999, p.405), en la cual, cada sujeto se reconozca como un ser libre que hace parte fundamental del proceso, cobrando importancia su sentir, actuar y esencia humana, en el que no tienen cabida “las técnicas puestas en marcha y desarrolladas para que el individuo no escape de ninguna manera al poder, ni a la vigilancia, ni al

control, ni al saber, ni al adiestramiento, ni a la corrección” (Foucault, 1999, p. 127) porque cada uno apropia de manera responsable su rol dentro del grupo, conociendo con antelación la importancia de asumirse como una persona con decisión, quien maneja unos parámetros claros que ayudan a consolidar una dinámica favorable para las políticas establecidas en el grupo.

En últimas, condiciones que van a contribuir a una convivencia armónica y pacífica para todos, buscando “que esta práctica de la libertad adopte la forma de un ethos que sea bueno, hermoso, honorable, estimable, memorable” (Foucault, 1999, p.399), el cual permita cambiar o reconfigurar esa idea que se tiene del maestro como una persona dominante que ejerce el poder como sea, invisibilizando al otro y sometiéndolo a como dé lugar, dándole una mirada distinta, convirtiéndolo en una persona mediadora, facilitadora, democrática, empoderada de los procesos, pero siempre en busca de un bien común, quien no pierde de vista ese objetivo de contribuir a la formación de seres autónomos, libres, críticos y felices, que puedan ayudar a cambiar realidades y a proponer y construir mundos posibles a través de los propios contextos.

Dicho de otro modo, “el ethos implica asimismo una relación con los otros, en la medida en que el cuidado de sí se hace capaz de ocupar, en la ciudad, en la comunidad o en las relaciones interindividuales, el lugar adecuado” (Foucault, 1999, p.399), donde no se exceden las funciones y cada miembro de la comunidad, llámese estudiante, padre/madre de familia, maestro, administrador, es tratado como se merece, respetándole siempre su fragilidad humana, situación esta relevante que fortalecerá un clima institucional más familiar, propiciando espacios de diálogo, mediación y concertación donde la circulación de discursos amigables de buenas prácticas hagan parte de una cultura propia, enmarcada dentro del reconocimiento.

En otras palabras, si dicha relación se asienta “en la idea del respeto a la dignidad del educando y en el valor conferido a la autonomía del otro estaremos así mismo en condiciones de impedir que esa relación devenga en una relación de fuerza o de dominación” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 145) porque se logra entablar relaciones cordiales que favorecen los encuentros y ayudan a consolidar las dinámicas institucionales, las cuales servirán como detonante para crecer a nivel personal y colectivo.

Para que esto se logre, el maestro debe tener unos parámetros claros que le permitan desarrollar la tarea educativa de manera adecuada, involucrando al estudiante en la construcción del conocimiento, teniendo presente que no debe haber “mal en la práctica de alguien que, en un juego de verdad dado, y sabiendo más que otro, le dice lo que hay que hacer, le enseña, le

transmite un saber, le comunica técnicas” (Foucault, 1999, p.413), pues bien, su saber y experiencia le deben ayudar a configurar ese perfil del maestro que necesita para que el escenario educativo cada vez, cobre mayor resonancia y significado para los diferentes estamentos de la comunidad educativa y en especial para los estudiantes y puedan ver en él un compañero, amigo, mediador, facilitador, quien contribuye con sus acciones a la formación de mentes críticas y maduras, a través del fortalecimiento de las dimensiones del ser.

Por consiguiente, el maestro necesita asumir con responsabilidad su rol y permitir la circulación de las relaciones de poder de manera natural, para que los sujetos se sientan reconocidos y puedan aportar en el grupo del cual hacen parte, ya que, a veces, “la autoridad arbitraria e inútil de un maestro” (Foucault, 1999, p.413), hace que los estudiantes, en ocasiones, desistan de sus sueños y esperanzas, frustrando de alguna manera sus proyectos de vida.

Por lo tanto, es importante, que se le dé una connotación diferente al vocablo poder, puesto que ya “es ejercido no sólo como modo de dominación sino también como acto de resistencia o como expresión de una forma creativa de producción cultural y social fuera de la fuerza inmediata de la dominación” (Giroux, 2008, p.145), el cual posibilita ampliar las esferas del conocimiento, a través de la reflexión para que los sujetos se sientan identificados y encuentren nuevas oportunidades en las interacciones que se den y no se vea como un elemento negativo, sino como elemento potenciador que contribuirá al desencadenamiento de subjetividades más críticas y propositivas en los diferentes escenarios, a fin de que las tendencias de reproducción social pasen a un segundo plano y fluya con naturalidad un discurso innovador, creativo y benéfico para todos.

Igualmente, es prioritario que se desarrollen propuestas pedagógicas que vayan direccionadas al desarrollo del pensamiento crítico, para que los sujetos salgan del estado de confort en el cual se encuentran y luchen por sus ideales, tratando de alcanzar sus sueños. Para ello, tener actos de resistencia que logren persuadir a los sujetos para que actúen adecuadamente, favorecerá los escenarios educativos, evitando que se continúen ejerciendo prácticas de dominación, teniendo presente que “la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social” (Giroux, 2008, p.147).

En este caso, dándole protagonismo al maestro desde su acción pedagógica, para que se reconozca como parte del proceso, un provocador de experiencias educativas, quien valora las diferencias individuales y se preocupa por desestabilizar el pensamiento de los sujetos para que se generen construcciones llenas de sentido y significado, que trasciendan los muros de la escuela, haciendo que las brechas existentes entre estudiantes y maestros sean cada vez menores, porque se han configurado unas relaciones enmarcadas en la confianza, propias de una pedagogía del reconocimiento.

5. *Reconocer en términos pedagógicos implica responder éticamente por ese otro que nos interpela con su necesidad, su aspiración o su angustia, o dicho de otro modo, cuando se reconoce a los demás en su diferencia hay una apuesta ético responsiva por el despliegue de su subjetividad.* Para ello, el maestro debe asumir una actitud receptiva y abierta para acoger al estudiante que viene a su encuentro y crear las condiciones necesarias para que se integre al medio escolar adecuadamente y de esta forma se pueda reconocer la fragilidad humana presente en los sujetos, la cual requiere apertura y sensibilidad para que se sientan importantes y entren a formar parte fundamental de ese entramado de relaciones que se tejen entre los diferentes actores implicados en el proceso educativo.

Para comprender mejor, “en Levinas es el otro quien me despierta con su interperlación. Porque gracias al otro, gracias a su llamado nos descubrimos responsables y nos vemos compelidos a responder por él” (Patiño, 2010, p.86); por ende, el maestro debe estar atento a todo lo que acontece con relación al mundo de los estudiantes para que pueda brindarles una respuesta solícita enmarcada dentro del componente ético, que responda a sus necesidades, intereses y expectativas, con el fin de involucrarlos de manera adecuada en el maravilloso universo del conocimiento y puedan soñar que es posible y juntos empiecen a construir los cimientos que les ayudarán a avanzar en la transformación de sus realidades.

Por lo tanto es fundamental, que el maestro reconozca esa humanidad propia de cada sujeto y le ayude a potenciar ese cúmulo de saberes, deseos y sueños que posee, y asuma su tarea desde “la invitación ética de un “hazlo conmigo” (Arendt [citado por Bárcena y Mélich], 2000, p.107), en la cual interactúe con los estudiantes de manera espontánea y todos se integren y hagan parte de la construcción del conocimiento, disfrutando el mundo escolar y apropiándose de toda la riqueza que en este se genera, circula y produce, para que ellos lo vean parte del proceso, un

amigo, un acompañante, una persona que les quiere ayudar y les propicia espacios de crecimiento para que puedan alcanzar sus sueños.

Ante todo, actuar de forma comedida, sin reservas, le permitirá al maestro trascender la acción educativa, es decir que pase las fronteras de la escuela y llegue a diferentes lugares haciendo eco, teniendo resonancia en la comunidad, dando cabida a otro tipo de discurso, gracias a la actitud abierta, receptiva y responsable, teniendo presente que “la responsividad es un tipo de respuesta que sorprende, que posee el carácter extraordinario y espontáneo de las acciones comedidas” (Patiño, 2010 p.182), en las que se mezclan un sin número de experiencias mediadas por el cuidado del otro y sobresaliendo esa humanidad que hay en cada uno y que satisface cuando se obra de forma oportuna y adecuada.

Teniendo en cuenta que, “sólo desde una cultura de la donación, de la generosidad, es posible educar, enseñar, aprender” (Bárcena y Mélich, 2000, p.185), demostrando humildad y amor por ese otro que viene al encuentro educativo y requiere un trato especial de parte del maestro para involucrarse en ese cúmulo de experiencias que se viven en la escuela y que tendrán trascendencia en su vida, de acuerdo a la manera como se aborden.

Por lo tanto, es importante que el maestro cree ambientes propicios para el aprendizaje donde en cada encuentro despliegue múltiples estrategias y actividades que lleven a la consecución de aprendizajes significativos, buscando desestabilizar el pensamiento de los sujetos para que se genere la reflexión y construyan a través de sus propias vivencias, puesto que “educar ya no es sólo transmitir saberes, sino favorecer experiencias que atraviesan la conciencia y la subjetividad del educando” (Bárcena y Mélich, 2000, p.197), para que ellos se enamoren del aprendizaje y vean en la educación una oportunidad importante, desafiante y motivadora para sus vidas.

Es así, como “la relación pedagógica entre el profesor y los alumnos tiene que ser una relación bidireccional” (Van Manen, 1998, p.90), en la que todos se sientan a gusto, en un clima de confianza, reconociéndole a cada uno la importancia que tiene para el compartir de experiencias, ya que el aprendizaje está en constante movimiento y todos aprenden, tanto maestros como estudiantes, y más si se ofrecen las condiciones para que se dé una socialización permanente donde el discurso va y viene, teniendo presente que “se aprende siempre en un “entre dos” (Bárcena y Mélich, 2000, p.176).

Desde otro punto de vista, “el diálogo, la actitud para procurar al otro confirmándolo y atendiendo a sus necesidades, así como la disposición para buscar la convivencia pacífica y hacer de nuestro mundo un lugar hospitalario para todos, forman parte de la capacidad ético responsiva” (Patiño, 2010, p.240), por lo tanto, el maestro con su formación, capacidad y experiencia no debe ser ajeno a esto y debe “pensar la educación como *acontecimiento ético*” (Bárcena y Mélich, 2000, p.197), en la cual despliegue todo ese cúmulo de pasión, agrado, motivación, profesionalismo y conocimiento que tiene consigo, para que los sujetos sientan y vivan la cultura del reconocimiento que se hace presente en la escuela.

En suma, “el otro es el que me permite pensar la educación como creación de novedad, como futuro implanificable, como utopía y, finalmente, como natalidad” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 154), ya que el otro es quien me abre ese abanico de posibilidades para crear e imaginar mundos posibles, a través de los propios contextos, pero siempre en miras de alcanzar nuevos horizontes que ayuden a los sujetos a mejorar sus condiciones de vida, para que puedan gozar de sus derechos y sean solidarios con los derechos del otro.

Esto conduce a las instituciones educativas a plantear sus políticas buscando siempre transparencia y justicia para todos los miembros de la comunidad, teniendo presente que “para esta vida en común se requiere, ya no de la amistad y la solicitud, sino de instituciones guiadas por la justicia” (Patiño, 2010, p.174) que protejan a todos los miembros sin distinción alguna, prevaleciendo ante todo, el cumplimiento de sus derechos y más aún, siendo la escuela, el referente principal de la población.

Sentadas las anteriores premisas, se busca una cultura del reconocimiento a nivel institucional en la que todos los estamentos hablen el mismo lenguaje y en todos los espacios circule una apuesta por el respeto hacia el otro, es decir una apuesta por el florecimiento de lo humano que tenga como prioridad al sujeto que viene al encuentro y necesita una mirada distinta para ingresar o hacer parte activa de la comunidad educativa, que la sienta como su hogar, ese lugar cercano que lo acoge de manera natural, reflejándose esto en los diferentes actos, demostrando que la pedagogía del reconocimiento habita la vida escolar.

Referentes bibliográficos

- Bárcena, F. & Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós Ibérica, S.A.
- Benhabib, S. (2006). *El ser y el otro en la ética contemporánea*. Barcelona, España: Gedisa.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En: *Habitantes de Babel Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes S.A. (pp 185-212).
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. En: *Isegoria*, (5), p.78-92. Recuperado de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/339/340>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires: Katz.
- Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. España: Paidós Educador.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Patiño, S. (2010). *La responsividad ética*. Madrid, España: Plaza y Valdés.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos de reconocimiento: Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Roldán, O. (2009). Darse cuenta para tener en cuenta... al otro y a la otra. En O. Roldán et al.. *Niñez y juventud Latinoamericana. Experiencias de relacionamiento y acción colectiva*. Medellín: CINDE. p 21-49.
- Skliar, C. & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

La escuela como espacio de reconocimiento

INVESTIGACIÓN

“Huellas del menosprecio en la escuela: afectaciones generadas por los docentes”

LUZ ADRIANA ACEVEDO SERNA⁸

ASESORA

YOLANDA ASTRID PINO RÚA

SABANETA

2017

⁸ Licenciada en educación básica con énfasis en tecnología e informática, Universidad Luis Amigo. Especialista en Evaluación Pedagógica, Universidad Católica de Manizales. Estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con el Centro Internacional de estudios en Educación y Desarrollo Humano CINDE. Docente de primaria de la Institución Educativa Hernán Villa Baena del Municipio de Bello, Antioquia. Correo electrónico: luzadri20077@gmail.com

La escuela como espacio de reconocimiento

*“No puede existir amor sin
conocimiento en el otro, ni libertad sin
reconocimiento recíproco”
Habermas, 2001*

Resumen

En este artículo que hace parte de la investigación “Huellas del menosprecio en la escuela: afectaciones generadas por los docentes”, realizada en el contexto de la Línea Ambientes Educativos perteneciente al Grupo de Investigación Pedagogía y Educación: Saberes, Imaginarios y Subjetividades, avalado por la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Se presentan tres argumentos que hacen referencia a la escuela y en especial a los niños y jóvenes que transitan por ella, los cuales se abordan a partir de los siguientes elementos: reconocimiento de potencialidades que requieren agenciamientos individuales y colectivos para convertirse en capacidades; contribución a la formación de niños, niñas y jóvenes cuando se les permite desarrollar su diferencia y, por último, procesos educativos amorosos centrados en el ser

Por medio de la reflexión se busca movilizar el pensamiento del docente, con el fin de que responda solícitamente a ese llamado individual de cada estudiante, que acompañe y contribuya a su formación, permitiéndole desarrollarse en medio de la diversidad. Es decir, educar con amor y acoger de manera significativa a cada uno de ellos, reconociéndolos como seres humanos valiosos necesitados del otro y los otros para desarrollarse integralmente.

Palabras clave: Escuela, capacidades, agenciamiento, reconocimiento e inclusión.

Abstract

In this article that is part of the research "Traces of disparagement in school: affectations generated by teachers", carried out in the context of the Educational Environments Line belonging to the Group of Research Pedagogy and Education: Knowledge, Imaginaries and Subjectivities, endorsed by The University of Manizales and the International Center for Education and Human Development Foundation - CINDE. Three arguments are made that refer

to the school and especially the children and young people who walk through it, which are approached from the following elements: recognition of potentialities that require individual and collective monitoring to become into capacities; Contribution to the formation of children and young people when they are allowed to develop their difference and, finally, loving educational processes centered on being

Through reflection, we seek to mobilize the thought of the teacher, in order to he/she responds willingly to that individual call of each student, accompanying and contributing to their formation, allowing them to develop amidst the diversity. That is, to educate with love and to accept in a meaningful way each one of them, recognizing them as valuable human beings in need of the other one and the other ones to develop integrally.

Keywords: School, skills, monitoring, recognition and inclusion.

Introducción

El mundo contemporáneo está, en buena medida, caracterizado por la primacía del individualismo, lo cual lleva a que la mayoría de las personas vivan en función de su propio bienestar y a que le den mayor importancia a tener, aparecer y acumular como principios fundantes de la existencia y también de las relaciones humanas. Esta particularidad de nuestra época permea de manera contundente el escenario escolar, generando situaciones que no sólo hacen pesado el ambiente de interacción sino que en muchas circunstancias obstaculizan o inhiben el desarrollo humano de quienes conforman la comunidad educativa.

El afán de aparecer, proveniente de la idea de competencia e individualismo que caracteriza la lógica mercantil en la que se ha anclado el mundo contemporáneo, no deja establecer relaciones profundas en las que los otros y las otras signifiquen como seres humanos dotados de sentimientos, emociones, expectativas e intereses a quienes es preciso comprender y cuidar en tanto se comparte con ellos y ellas una misma condición de humanidad que no sólo nos identifica, sino que debería ser el motor de toda acción porque no se puede olvidar que nos configuramos como personas siempre en espacios de relación intersubjetiva.

El desconocimiento de los demás, de sus deseos, expectativas, necesidades, intereses y potencialidades, no sólo se convierte en factor detonante de muchas problemáticas sino que va

tomando fuerza de tal manera, en los ambientes escolares que lleva a la naturalización del egoísmo como característica de relacionamiento, lo cual finalmente favorece el arraigo y expansión del individualismo como signo fundante de las relaciones humanas en el mundo contemporáneo. Esta tendencia individualista desde luego tiene repercusión en las escuelas por eso, pese a que se realicen trabajos en grupo y a que en muchas veces se convoque a la unidad, al trabajo colaborativo y a la búsqueda del bien común generalmente esto no se logra porque no se hacen visibles ni las limitaciones ni las potencialidades que cada uno posee.

El desconocimiento de lo que sabe o piensa el otro se naturaliza y encuentra nicho en las acciones cotidianas, provocando un ambiente de indiferencia y en muchos casos de violencia, tal como se puede ver en las expresiones que hoy fácilmente se lanzan ante la mínima dificultad relacional, como son por ejemplo: “usted no me conoce”, “usted no sabe quién soy yo”; “usted no sabe con quién se está metiendo”, “yo no me entiendo para trabajar en grupo, mejor lo hago solo”, “repartamos el trabajo y cada uno responde por lo que le toca”. Como es de esperarse, estas expresiones van haciendo carrera en los ambientes, suscitando serias dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje y también deteriorando de manera significativa la convivencia.

Así mismo, es común ver en los ambientes escolares situaciones de dolor, vividas por algún miembro de la comunidad educativa, ante las cuales muchas personas permanecen indiferentes, y otras, incluso, las hacen más complejas con sus críticas o actuaciones cargadas de desprecio. Este tipo de actitudes y acciones, caracterizadas por la falta de cuidado generan inseguridad y le van abriendo paso a una cultura del maltrato que contradice aquello de que un factor importante de la escuela es cuidar y formar para el cuidado de sí mismo, de los otros y de lo otro.

Lamentablemente la consigna que se ha ido instaurando es que si aquel que sufre no es próximo a mí no comparto entonces su dolor e incluso no me importa si mis acciones lo acrecientan, de ahí que también sea común encontrar en los diferentes escenarios de convivencia y muy especialmente en la escuela, relaciones basadas en la competencia, el interés y la conveniencia que se traducen en acciones cotidianas como la escogencia de amigos o compañeros de equipo de trabajo que pueden ofrecer algo a cambio o los que “puedo sacarle provecho de

algo” y el desgano o negación a trabajar con quienes tienen bajo rendimiento académico o han sido tildados de “malos estudiantes” o “problemáticos”.

Así pues, el espacio escolar va siendo propicio para la formación de sujetos indiferentes y apáticos que poco les importa lo que pase a su alrededor o frágiles, temerosos e inseguros como consecuencia de la falta de reconocimiento por parte de los primeros. A estas formas inadecuadas de interacción social entre los actores educativos se suman otras rutinas de las instituciones y las múltiples demandas que se les hacen desde diferentes ámbitos de la vida social, política, económica y cultural que no les permiten realizar autoevaluaciones sistematizadas y emprender acciones que trasciendan la idea de convivencia como disciplinamiento u observancia acrítica de la norma y ampliar la posibilidad de aprender habilidades para la vida en función del crecimiento individual y colectivo que revierta en el ejercicio responsable de la ciudadanía, en la realización de un proyecto de vida que propenda por la construcción de una sociedad justa y humana.

A su vez, un factor que incide en los ambientes escolares es que los procesos educativos se centran en la trasmisión de conocimientos de manera estandarizada, delimitando a los sujetos su libertad de expresión y reteniendo sus sentimientos y emociones, lo cual lleva a que se deje de lado su capacidad de asombro y no se logre avanzar de manera significativa en el desarrollo de las capacidades “innatas de la persona que hacen posible su posterior desarrollo y formación” (Nussbaum, 2012, s.p), lo cual se traduce finalmente en la configuración de sujetos dependientes, incapaces de interactuar bajo sus propios principios, vulnerables en pensamiento y acción.

También incide la falta de reconocimiento del docente hacia los estudiantes; ya que no demuestra interés por ellos, no le incumbe lo que hay detrás de cada rostro, es insensible e indiferente frente a las diversas situaciones y/o experiencias que reflejan los educandos; educadores que se dedican a cumplir los parámetros de un Estado que impone sus propias políticas, tratando de mantener sujetos encasillados para responder a unas pruebas externas, con el fin de estar entre los mejores puestos a nivel nacional e internacional, además se forma para que sean competentes y puedan entrar al mundo laboral, dejando de lado el ser que habita en cada uno de ellos.

Todo este panorama no es más que una radiografía, la cual da cuenta de una serie de dificultades experimentadas en las instituciones educativas, como reflejo de un mundo

individualista, pero que no pueden cerrar el entusiasmo de aferrarse a la apasionada aventura de aportar a la educación de los niños y niñas de nuestras escuelas, desde una perspectiva basada en el reconocimiento de sus potencialidades, capaz de abrir todo un panorama de posibilidades para el desarrollo de sus capacidades.

Una vez descrita la anterior problemática, entendida como lo que la escuela ha venido permitiendo e incluso estimulando, es preciso pensar en formas alternativas de acción pedagógica desde la convicción de que reconocer las potencialidades del sujeto, niño, niña, es el primer paso para el desarrollo de sus capacidades, lo cual tiene varios requerimientos como se presenta a continuación:

1. Reconocimiento de potencialidades que requieren agenciamientos individuales y colectivos para convertirse en capacidades. La educación en general y la escuela en particular tiene la responsabilidad de generar procesos educativos que le permitan a los estudiantes descubrir sus propias potencialidades, reconocer las de los demás y encontrar formas individuales y colaborativas de traducirlas en capacidades, que son según Nussbaum “las respuestas a la pregunta ¿Qué es capaz de hacer y de ser esta persona? Por decirlo de otro modo. Son lo que Sen llama ‘libertades sustanciales’, un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar” (2012, s.p).

Lo anterior plantea entonces la necesidad de que la educación centre su mirada en el ser humano, en el despliegue de todas sus potencialidades en función de tener una vida digna, cualquiera sea su lugar en la sociedad y el oficio que desempeñe. En momentos, como el actual, en el que importa tanto la acumulación de bienes de consumo y riqueza, es muy importante pensar que “la verdadera riqueza de una nación está en su gente. El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa”, tal como lo expresa Nussbaum (2010, s.p) haciendo referencia a una afirmación del PNUD.

En este sentido, se abre un nuevo horizonte de comprensión a la problemática planteada que ubica el bienestar de las personas y sus posibilidades de desarrollo como finalidad y razón del ser del Estado y de las instituciones que lo constituyen como la escuela, o lo que es lo mismo,

emerge la necesidad y a la vez la responsabilidad de favorecer su florecimiento en todo su potencial humano.

Educar para el desarrollo de las capacidades, desde la perspectiva que Nussbaum plantea, implica generar condiciones para que los estudiantes descubran su propio potencial, trabajando solos y con otros siempre en función de convertirlo en capacidades que les ayuden a desplegar su libertad a la vez que favorecen el despliegue de la de los demás.

La tarea desde la escuela, “es la de apoyar el desarrollo de las capacidades” Nussbaum, (2012, s.p), que sean los mismos educadores y por ende la escuela, quienes brinden los recursos necesarios para que los estudiantes puedan identificar sus propias capacidades, acompañándolos y orientándolos de forma incondicional para que alcancen a potencializarlas cada vez más y puedan tener mejores oportunidades en la sociedad. Todo lo anterior cobra sentido, en la medida en que se reconozca que el propio desarrollo está determinado por el de los demás y el de los demás por el propio, o dicho de otro modo, el ser humano crece y se desarrolla como sujeto en espacios de intersubjetividad, de ahí la importancia de “la “acogida”, el lenguaje de la “hospitalidad”, como hemos visto, es el lenguaje ético por excelencia. Es el lenguaje del recibimiento del otro en la casa” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 159).

En esta medida es recibir y acoger de manera significativa a cada uno de los sujetos que transitan por la escuela para generar encuentros más cálidos, en aras de conocer sus capacidades y potencializarlas, así mismo ayudarle a quienes requieren apoyo para que puedan superar sus limitaciones y logren ser visibilizados, tratados con respeto y en igualdad de condiciones, convirtiendo estas limitaciones, en capacidades que les permita actuar favorablemente tanto en la comunidad educativa como en el contexto, llevándolos a tomar decisiones y a elegir de manera consciente buscando transformar sus propias realidades, en beneficio propio y del colectivo.

Dichas capacidades no buscan medir el nivel competitivo de los estudiantes, ni que sean competentes únicamente para el medio productivo, sometiéndolos a responder como máquinas con el fin de continuar ampliando la brecha de injusticia y desigualdad. Por el contrario, lo que se pretende es el reconocimiento individual de las potencialidades de cada uno, a fin de que sean ellos quienes logren mejorar sus condiciones de vida que contribuyan a “crear un ambiente propicio... disfrutando de una vida prolongada, saludable y creativa” (Nussbaum, 2012, s.p)

El ejercicio de la libertad entendido como la posibilidad de elegir es quizás una de las acciones más complejas que realiza el ser humano. Por ese motivo, el dilema moral de la elección

entre el bien y el mal, la disyuntiva filosófica de la esencia y la existencia y, en general, todo tipo de dualidad a la que todo hombre y mujer se ven enfrentados sintetiza el trasfondo de educar para las capacidades, pues como bien lo expresa Nussbaum en su obra 'Crear capacidades': "a la hora de comparar capacidades con funcionalidades, debemos tener en cuenta que capacidad significa oportunidad de seleccionar" (2012, s.p). Así pues, cada vez que en la escuela se posibiliten oportunidades para que los niños y las niñas seleccionen algo de lo que se les presenta, se está educando para las capacidades, porque se les ofrece un abanico de oportunidades que les permite a los educandos la oportunidad de elegir con libertad siendo esta la acción más compleja que realiza el ser humano.

Desde esta perspectiva es que se hace necesario que a la escuela se le siga viendo como un lugar de reconocimiento donde se aprende y se enseña, si no perdería su esencia, sin desconocer que también es un espacio para el encuentro con el otro; de acogimiento, de recibimiento, de aceptación de esa singularidad en medio de la diversidad, de tal modo que a esa persona que allí busca ser reconocida se le permita el libre desarrollo de sus capacidades, pues es en este espacio donde "se encuentran formas de ser y relacionarse consigo mismo (a), con otro(as) y con lo más favorable al despliegue simultaneo de las potenciales individuales y colectivas" (Bustelo [citado por Roldan], 1998, pág.40).

De este modo, el docente que se relacione con los estudiantes entendiéndoles como seres humanos, que requieren ser amparados y recibidos, está tejiendo vínculos afectivos que generan relaciones de confianza y familiaridad, ambientes agradables y armoniosos que propician actos pedagógicos significativos.

Asimismo, el proceso de aprendizaje se verá notoriamente favorecido en la medida en que el docente perciba al estudiante como un sujeto pleno de potencialidades que posteriormente se convertirán en capacidades, ser capaz de reconocer y reconocerse en el encuentro con los demás como un sujeto diverso, único pero a la vez potencialmente capaz de construir pluralidad en la medida en que se configura su singularidad ha de ser la gran apuesta de todo ser humano, a lo cual ha de ayudarle significativamente la educación.

2. Se contribuye a la formación de niños, niñas y jóvenes cuando se les permite desarrollar su diferencia. En la escuela actual se continúa presentando la formación de sujetos estandarizados y homogenizados en cuanto a la enseñanza- aprendizaje, lo que lleva a una educación masiva “minimizando de este modo su capacidad de emocionar, reflexionar, criticar, resistencia y transformar” (Camargo y Roldan, 2015, p.19), del estudiante, coartándoles el desarrollo de su identidad y por ende de sus capacidades individuales, convirtiéndolos en sujetos inseguros, pasivos, subordinados e invisibilizados; que sólo ven la escuela como un refugio sin sentido y sin horizonte.

Es allí en la escuela donde se tiene que hacer resistencia a la educación homogenizada, deshumanizada y atraer a cada uno de los estudiantes que transitan por ella, reconociéndolos en su individualidad, ya que ellos requieren de una mirada particular, ya que un número significativo de los estudiantes que habitan en estos espacios educativos están marcados por la violencia, el abandono, la separación de los padres y la carencia de afecto.

Es en la escuela donde los estudiantes ven al maestro como la persona más cercana a sus vidas que de una u otra manera, les puede ayudar a minimizar esos vacíos que traen de la familia y que requieren de este, una atención especial, ya que “procurando cuidado y afecto hacen que la vida de sus alumnos sea distinta” (Manen,1998, p.72), pues los alumnos responden favorablemente cuando se les demuestra cariño, confianza, seguridad; en últimas, procesos educativos centrados en el ser, de tal manera que no se dejen desvanecer por las diversas situaciones que se les presenten en el contexto, sino por el contrario que las puedan afrontar de una manera adecuada, permitiéndoles salir adelante para construir sus proyectos de vida y poder alcanzarlos.

Por consiguiente se requieren maestros humanizados y éticos en todos los sentidos, que trasciendan los límites de la enseñanza, siguiendo a (Buber [citado por Manen],1998) “que con la mirada del educador, los abraza a todos y los acoge”(p.80), viéndolos como sujetos vulnerables que demandan una atención especial, con el fin de constituir un entramado social de subjetividades; igualmente entretejer vínculos afectivos y comunicativos con el otro y los otros, tratando que aflore esa diversidad presente que circula dentro de un colectivo, la cual permite afianzarse individualmente como seres únicos, particulares, con limitaciones y potencialidades y

una identidad propia, buscando con ello, el reconocimiento y la aprobación de los demás lo cual se verá reflejado en su accionar como agente activo y dinámico en su contexto.

De ahí se busca que las prácticas pedagógicas impartidas por los docentes no excluyan al necio, tímido, extrovertido, pasivo, al de capacidades excepcionales, al que tiene limitaciones físicas, cognitivas o auditivas, sino que por el contrario lo incluya, ya que todas esas diversidades, que circulan por los ambientes escolares son seres humanos y por lo tanto tienen su sello personal e identidad; sujetos valiosos que requieren un acompañamiento personalizado e individualizado, una atención y un proceso de formación única.

Es así como la educación cobra sentido, puesto que contribuye a la formación de niños, niñas y jóvenes partiendo de su particularidad, de lo que cada sujeto trae impregnado y de esta manera propiciar nuevas posibilidades, con el fin de que el alumno se sienta tranquilo, contento, feliz y pueda decidir, elegir libremente para desarrollarse y configurarse en su ambiente escolar, y de esta manera “ sea capaz de construir colectivamente y hacerse cargo se sí mismo y de la sociedad que hace parte, con una postura ética y política sustentada en principios de justicia, equidad y solidaridad” (Camargo y Roldán, 2015, s.p)

La escuela tiene sentido en la medida que genere espacios de interacción, comunicación y reflexión, incitando en los estudiantes el deseo de aprender, investigar e innovar, lo que permite descubrir y experimentar las potencialidades, aptitudes y capacidades, reconociéndose como un ser singular en medio de la diversidad. “El propósito pedagógico tiene como objetivo fortalecer cuanto sea posible todas las intenciones y cualidades positivas del niño”, como lo expresa (Manen, 1998, p.35) que sea autónomo e intérprete de su propia formación, permitiéndolo construir, innovar e imaginar un mundo justo y equitativo con igualdad de oportunidad para todos, y de esta manera pueda participar y ser reconocido en un entramado social cada vez más complejo.

Es por eso que debemos pensar la escuela como espacio de reconocimiento en donde se tejen “formas diferentes y múltiples de ser, sentir y crear, y sus maneras de relacionarse con los otros, también distintos y múltiples” (Camargo y Roldán, 2015, p.21) porque es allí donde día a día se tejen un cúmulo de experiencias, donde afloran sentimientos y saberes, formas de ser y hacer, ya que cada sujeto trae impregnado un mundo amplio y diverso, buscando ser orientado,

guiado, para formarse en las dimensiones socio-afectivas, cognitivas, comunicativas, ética, espiritual y política.

Todo lo anterior, permite el desarrollo integral de la persona y por ende de sus potencialidades; se trata que el estudiante se forme y reconfigure su ser propio con objetividad y así vaya descubriendo la ventana, el horizonte de posibilidades y oportunidades, esperando ser habitado por él, de manera responsable, autónoma y ética con su entorno, pero también con el otro y los otros, “un ser concreto, de carne y hueso, con rostro humano, dotado de biografía y provisto pero a la vez incompleto y en proyecto” (Camargo y Roldán, 2015, p.21) que requiere la presencia de otro para avanzar significativamente en su proceso formativo.

Que sienta en el maestro esa fuerza dinamizadora que lo invita a un “hazlo conmigo” (Arendt [citada por Bárcena y Mélich], 2000, p.107) que lo hace responsable de él, que cuida, que responde de manera singular y exclusiva a ese llamado, atendiendo a las necesidades e intereses, favoreciendo en medio de la multiplicidad a cada sujeto para que desarrolle sus capacidades, habilidades, descubra sus potencialidades y establezca vínculos con el otro y los demás, generando puentes abiertos al encuentro, a la presencia de los rostros que hablan, comunican, de tal manera que brinden espacios agradables y propicios para el aprendizaje, es decir, para el “desarrollo de sus capacidades y al despliegue de sus agenciamientos asociados a autonomía, comunicación, creatividad y acción” (Camargo y Roldán, 2015, s.p).

A modo de conclusión: procesos educativos amorosos centrados en el ser

Los procesos educativos vigentes en la actualidad continúan enfocados en concepciones marcadas por la diversidad, en el cual “la mirada hacia el otro se torna especialmente problemática: el otro diverso es otro desigual, esto es, la diversidad se vuelve sinónimo solo de exclusión” (Skliar y Téllez, 2008, p.113), ya que esta es asumida como factor que entorpece la práctica pedagógica, además porque el docente perdura en un estado de pasivo y de confort, invisibilizando el sentido de alteridad, dejando de lado la responsabilidad y la formación que se debe impartir a los educandos de manera ética, todo lo anterior lleva a la desvinculación del niño(a) y joven que transita por la escuela.

Por lo tanto en la institución educativa, es vital atraer el ser que habita en cada cuerpo y de esta manera rebautizar la escuela como inclusión, donde el encuentro no anule la diversidad,

sino por el contrario “pensar en nuevas políticas de hermandad y de amistad que abandonen de una vez ese poder de la muerte e instalen, entonces, un poder vital, un poder ligado a la amorosidad y a la vida” (Skliar y Téllez, 2008, p.115), en el cual cada docente se deje cautivar, seducir por el otro que envuelve con sus risas, que desviste con su presencia, que deslumbra con su mirada, que con una y mil maneras expresa aquí estoy para que caminemos juntos y hacer parte de tu experiencia; ya que haciendo parte de esta aflora la afectividad y se “promueven relaciones en las que los estudiantes cuiden y se sienten cuidados” (Mesa et al. 2005, p.127).

Que los educandos sientan la presencia del otro que los cuida, los alberga y les enseña diversos caminos para que puedan transitar seguros y libremente y de esta manera se identifiquen con el sendero más adecuado, permitiendo que deslumbre ese ser, el cual se esconde detrás de cada rostro. Todo lo anterior cobra sentido en los procesos educativos cuando se acoge al sujeto de manera integral, ya que a partir de esto, se constituyen ambientes favorables para el aprendizaje a través de experiencias significantes.

Cuando centramos la atención en el ser de cada sujeto y conocemos su realidad, no para rechazarlo sino por el contrario para reconocerlo, entenderlo, cuidarlo, comprendemos que “la responsabilidad es “para con el otro” como lo expresa (Lévinas [citado por Patiño],2010, p.60), de tal manera que el docente centre su mirada en cada uno de los educandos y brinde estrategias particulares de acuerdo a las realidades para que los educandos se empoderen de su proceso formativo con el acompañamiento de los otros. De esta manera los aprendizajes fluyen de forma significativa y circulan por los diferentes escenarios con naturalidad favoreciendo las prácticas pedagógicas porque “sentir que otros estén atentos y responden a las propias necesidades, deseos e intereses; y tal vez sentirse merecedor de esa atención son elementos centrales en la vida de cada individuo” (Mesa et al.2005, p.129-130), ya que el sujeto se siente en un ambiente encantador, en donde se le brinda seguridad y confianza, permitiéndole el desarrollo de sus capacidades, viéndose éstas reflejadas en la construcción de un tejido social que favorece la transformación de sus contextos.

Así mismo, si se reconoce al sujeto en su singularidad, los docentes deben comprometerse a crear las condiciones favorables para que el estudiante pueda descubrir su potencial, logrando esto, se estará dando un gran paso en la vida de cada uno, porque al creer en sus capacidades saldrá a relucir el potencial que en ellos habita. De esta manera se pretende que

la permanencia del sujeto en la escuela este permeada por lazos de afectividad, donde circulen nuevos discursos, que la palabra y la mirada sea el puente de comunicación en todo momento, surgiendo relaciones de cuidado y confianza, pues no se vive solo en el mundo sino que se necesita del otro y los otros, que hacen parte de mi mundo, de mis experiencias, de mi razón de existir.

Por lo tanto la institución educativa es un sitio privilegiado para promover procesos formativos que tiene como misión integrar todas las dimensiones del ser, ya que todas ellas contribuyen a la configuración del sujeto y cobran sentido en la medida en que se aprende e incorpora nuevas habilidades –destrezas que le sirvan de andamiaje, con el propósito de que él pueda desempeñarse en el medio en que se desenvuelve. Todo lo anterior se hace posible si el estudiante manifiesta sus necesidades, pensamientos y sentimientos, de modo que facilite un puente claro entre los miembros de la comunidad educativa y de esta manera responda solícitamente el maestro a lo que demanda cada uno.

Cuando se atiende amorosa y cuidadosamente a ese llamado particular de cada uno, los sujetos se sienten reconocidos y responden positivamente frente a su proceso formativo, porque perciben del maestro tacto, afecto, preocupación e interés por enseñarles de forma personal. Es indispensable que los educandos sientan la presencia de alguien que los recibe; que está dispuesto a generar las condiciones óptimas para que alcancen pleno desarrollo de sus capacidades y por ende un lugar para llegar a ser, ese ser pleno que habita en cada uno y que pide ser valorado y aceptado en su individualidad, reconociendo su propia forma de ser, pensar y actuar. “Esta escuela y este profesor, a quien los niños sienten cercano, les proporcionan un sentido de estabilidad, perseverancia, fiabilidad y respaldo general que echan de menos en otros aspectos de su vida”. (Manen, 1998, p.73)

Referentes bibliográficos

Bárcena, F. & Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

- Camargo, M y Roldán, O. (2014). *Tras las huellas del sujeto contemporáneo y configuración del sujeto niño- joven en la cotidianidad escolar*. En: Emergencias educativas, ciudadanas y democráticas en Chile y Colombia. Buenos Aires, CLACSO, Editorial CINDE, Universidad de Manizales y Colegio de la Frontera.
- Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. España: Paidós Educador.
- Mesa et al. (2005) *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Pontificia Universidad Javeriana
- Nussbaum M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Barcelona, España: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Roldán, O. (2009). Darse cuenta para tener en cuenta... al otro y a la otra. En O. Roldán et al.. *Niñez y juventud Latinoamericana. Experiencias de relacionamiento y acción colectiva*. Medellín: CINDE. p 21-49.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación: Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Patiño, S. (2010). *La responsividad ética*. Madrid, España: Plaza y Valdés