Implicaciones de los afectos docentes en las relaciones pedagógicas de la Guardería Preescolar Pimponio

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Educación Infantil

Autor

Santiago Rojas Piedrahita

Asesora

Angie Julieth Gómez Restrepo

Magíster en Estudios en Infancias

Unilasallista Corporación Universitaria

Facultad de Ciencias Sociales y Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Caldas, Antioquia, Colombia

2025

Dedicatoria

¿De qué amor estamos hablando? ¿Y entre quiénes? Del amor de los que no hablan *infans*, o de los que balbucean de aquellos que todavía no pueden expresarse plenamente con el lenguaje. Del amor de los más pequeños, de los más débiles, de los menos hábiles, que son también los más jóvenes y bellos, menos sabios y menos experimentados, pero también menos desencantados, disponibles. Del amor de aquellos que son mal queridos, que han decepcionado a otros, que se han vuelto "difíciles de amar".

LAURENCE CORNU, Moverse en las preguntas

Para ese maestro que siempre he tenido presente en mi construcción permanente, un maestro que fuera como el que necesitaba de niño, y más aún, ahora que soy a quien llaman maestro.

A Angie Gómez, asesora, cómplice y testigo de mi proceso, gratitud perenne a tu paciencia y amor por todo aquello que compartimos en este, nuestro proyecto investigativo.

A Pimponio, por ser ese cálido oso verde que me abrió el camino para ser un Maestro de Educación Preescolar.

Agradecimientos

“Poco a poco se fueron despojando del falso ropaje con que las había vestido la Escuela Normal; dulcificaron su voz y la mirada, y se sentaron entre los niños para conversar con ellos y para escucharlos conversar”

Olga y Lucía Cossettini

A mis compañeras de la Guardería Preescolar Pimponio, por su participación en este proceso investigativo.

A María Soledad, por su confianza en mi proceso como maestro, por su gran amor, comprensión y reconocimiento cuando yo carecía de éstos en el oficio de educar

A Unilasallista, mi alma máter, que me ha acompañado por muchos años en mi configuración como maestro.

A todo niño y joven que ha sido clave en mi construcción como maestro, un abrazo de agradecimiento.

Tabla de contenidos

Resumen 7
Abstract 9
Introducción 10
Planteamiento del problema 11
Pregunta de investigación 17
Objetivos de investigación 18
Objetivo General. 18
Objetivos Específicos 18
Antecedentes 19
El tacto pedagógico desde una perspectiva ética 20
El amor en las relaciones pedagógicas 22
Justificación 26
Marco teórico 28
Afectos Docentes: 28
Prácticas Afectivas Apropiadas vs Afectos Políticamente Incorrectos: 29
Afectos Ambivalentes 34
Afectos de Rol 36
Relaciones Pedagógicas 40
Marco Legal 47
Ruta Metodológica 50
Paradigma 50
Perspectiva Epistemológica 50
Tradición de la Investigación 52
Contexto y Participantes 53
Misión 55
Visión 55
Técnicas De Generación De La Información 55
La Entrevista 56

Entrevista Semiestructurada 57
Documentos Personales (Diarios) 57
Consideraciones Éticas 58
Técnicas de Análisis de la Información 60
Resultados 64
Afectos Docentes en las Relaciones Pedagógicas 64
Sentimientos y Actitudes: Hacia una Interpretación de la Relación 64
Crianza, Reciprocidad de los Afectos que Inicia en el Niño. 69
Los Afectos: Entre la Pasión y la Discordia 76
Flexibilidad vs Autoridad, ¿Un Punto Medio? 88
Tensiones y Posibilidades de los Afectos Docentes en las Relaciones Pedagógicas .. 93
Implicaciones de los Afectos Docentes en las Relaciones Pedagógicas 98
Conclusiones 103
Recomendaciones 110
Referencias 112
Anexos 115

Lista De Tablas

Tabla 1: Formato de Análisis de la Información. Elaboración propia 60
Tabla 2: Fases de la Investigación. Elaboración propia..... 61
Tabla 3: Cronograma de Actividades. Elaboración Propia..... 62

Lista de Apéndices

Anexo 1 Consentimiento informado 115
Anexo 2. Formato de entrevista semiestructurada 116

Resumen

El siguiente proyecto investigativo es un estudio biográfico narrativo sobre las implicaciones de los afectos docentes en las relaciones pedagógicas de la Guardería Preescolar Pimponio a través de las voces de autores como Abramowski, Frigerio, Siede, Kaplán, entre otros, que han reflexionado en torno a las categorías principales de esta investigación: afectos docentes y relaciones pedagógicas.

Las concepciones de las maestras sobre las categorías mencionadas anteriormente se pudieron evidenciar y contrastar a través de una entrevista semiestructurada y el uso de documentos personales (diarios) que relataban algunos acontecimientos dentro del cotidiano de la escuela, enfocándose principalmente en las formas de relación con los estudiantes.

Palabras clave: afectos docentes, relaciones pedagógicas, oficio de educar, ética, preescolar.

Abstract

The following research paper is a bibliographical-narrative study about the implications of teaching affections into the rapport relationships at Guardería Preescolar Pimponio through the author's voice as Abramowski, Frigerio, Siede, Kaplan, and others, who had been reflected about the main categories of this research: teaching affects and rapport relationships.

Teacher's conceptions about the categories mentioned above, could be seen and contrasted through a semi-structured interview and the use of personal documents (journals) who reported some situations about school daily life, focusing mainly on the ways of rapport with students.

Keywords: Teachers affections, pedagogical rapport, educational profession, ethics, preschool.

Introducción

La educación es un espacio de encuentros significativos, donde los maestros no solo transmiten conocimientos, sino también emociones y valores que marcan profundamente la vida de sus estudiantes. En este escenario, los afectos que los maestros expresan y gestionan en el aula se convierten en un elemento esencial que da forma a las relaciones pedagógicas, especialmente en la educación preescolar, donde el maestro también es un referente emocional y un guía cercano.

Esta investigación busca explorar cómo los afectos, esos sentimientos que surgen de las experiencias humanas y que se tejen día a día en el aula, influyen en la relación entre maestros y estudiantes en la Guardería Preescolar Pimponio. A través de las historias y vivencias de las docentes, el estudio invita a reflexionar sobre el papel de las emociones, no solo las positivas, como el amor y la ternura, sino también aquellas más complejas y menos mencionadas, como la frustración o el cansancio, que también forman parte de la humanidad del maestro.

Más allá de dar respuestas concretas, esta investigación pretende abrir un diálogo sobre cómo los afectos moldean el vínculo entre maestros y estudiantes. Reconocer y comprender estas emociones nos permite avanzar hacia una educación más cercana, más auténtica y más conectada con las realidades humanas de quienes habitan la escuela.

Planteamiento del Problema

A nivel mundial, se reconoce a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26, que “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental” Naciones Unidas (1948). Este derecho, se consagra en la Constitución Política de Colombia, artículo 67, que establece que la educación es “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” Asamblea Nacional Constituyente (1991). Además de velar por este propósito, la escuela como Institución se instaura como representante del Estado ante la comunidad, dentro de su gestión se trascienden aspectos del ámbito educativo, siendo este espacio un escenario donde se construyen soportes afectivos.

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (2014), sugiere a los maestros de Educación Inicial que, en el ambiente escolar los niños deben tener la posibilidad de reconocer y expresar sus emociones, en aras de permitirle elaborar “su propio esquema de convicciones morales y de formas de relacionarse con los demás” (p.25). Este proceso se ve influenciado directamente por la labor del maestro, quien actúa como mediador en el desarrollo del niño. Sin embargo, en los referentes legales del país no se aborda de manera específica cómo debe abordar el maestro su función afectiva dentro del proceso educativo de los niños. Pensar la subjetividad del maestro, sus decisiones, acciones y convicciones en torno a los afectos habilitará modos de comprensión, no para

establecer libretos o manuales que orienten la relación pedagógica, si no para precisamente ampliar los horizontes en los que se establecen las relaciones pedagógicas.

El maestro carga con una gran responsabilidad que ha de materializarse en diferentes vías: asumirse como garante de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, como fuente de orientación ante los cuestionamientos de índole educativa, social, económica y política, donde se espera ha de tener una palabra, un consejo que sacie el hambre de aquellos que le buscan. A causa de ser reconocido como un referente de conocimiento, lidia con expectativas sociales y familiares, quienes confían que algo de lo que ellos no pueden brindarle a los niños pueda ser ofertado en la escuela, pero además este espacio sea un lugar para el cuidado. Siede (2017), agrega que:

> Antes que cualquier enseñanza o formación, las familias esperan que las escuelas cuiden a sus hijos. El cuidado es condición de posibilidad de la tarea escolar y fundamento de la delegación de familiares a docentes. Si la escuela no puede garantizar el cuidado, difícilmente podría defender su propuesta pedagógica o esperar confianza de los grupos familiares. Al hablar de cuidado, nos referimos a una dimensión compleja de la relación entre los adultos y los niños o adolescentes que tienen a su cargo. El cuidado implica diversos niveles y modalidades, entre los cuales hay que hallar una posición prudente, pues tanto daño puede hacer la falta de cuidado como el celo excesivo que impide a los sujetos desarrollar su autonomía y sus propias modalidades de cuidado personal (p.81).

Ahora bien, podríamos inferir que los destinatarios de ese cuidado, es decir los niños también tienen expectativas de esa relación, podríamos suponer que esperan que la escuela sea un lugar de encuentro consigo mismos, con los otros y que en las posibilidades que produce ese encuentro puedan ser reconocidos, cuidados, queridos. Es importante agregar que este encuentro se produce inicialmente entre extraños, lo que da origen al establecimiento de relaciones azarosas, los sujetos implicados en la experiencia escolar no se eligen entre sí, las familias poco influyen en la selección de los maestros, los maestros no pueden definir con quienes les conviene trabajar, y por fortuna, a pesar de los esfuerzos de algunas instituciones que han implementado estrategias para ser la excepción, el enigma que representan los niños se escapa de los filtros, entrevistas, u otras formas de elegir qué niños y niñas llegan a las escuelas.

Abramowski (2016), lo pone de manifiesto desde la expectativa, argumentando que ese amor entre extraños, obligado por el azar de una institución y de padres que confiaron en los maestros la responsabilidad de educar, es más bien una disposición a que el otro aprenda aquello que debe aprender de mí.

Esta imposibilidad abre la oportunidad a una diversidad impredecible, a variedad de sentimientos y experiencias, lo que allí resulta problemático no es la novedad que representa el otro, sino la demanda de un amor incondicional hacia los niños por parte del maestro, especialmente a los maestros de educación inicial, característica atribuida a su “consagrada vocación” y alineada con la idea del cuidado como práctica asociada al amor. Jordán (2011), siguiendo la propuesta de Van Manen permite el acercamiento a algunas de las actitudes de los profesores consideradas como esenciales en la construcción de la relación con los estudiantes, entre las cuales se encuentran el amor

que ha de ser asumido hondamente por el profesor para así alcanzar la sensibilidad, la responsabilidad hacia la escucha de las necesidades de los niños y la interpretación pedagógica de la esperanza que deja claro que sólo podemos depositarla en los niños o jóvenes a los que de verdad amamos, no en sentido sentimental, sino en la acepción más pedagógica que propone confiar en que los niños pueden llegar a ser más y a ser mejores (p.76).

La idea de que la educación es necesariamente relacional y que el maestro ha de responder por un encargo no solo académico, sino además social nos sugiere trascender la histórica jerarquía de lo académico sobre lo vincular afectivo, tal como Kaplan (2022) quien propone concebir el afecto como un organizador de la convivencia en la escuela. Así, la emotividad traspasa la esfera de la intimidad para ejercerse en el espacio público como derecho bajo un horizonte de justicia. Necesitamos insistir en el carácter social de las emociones. Precisamente, la justicia afectiva demanda que las infancias y juventudes, sin distinción, ejerzan su derecho al amor: ser amados, amarse a sí mismos y a amar al otro. Al sentirse cuidados y protegidos en las escuelas de las niñas, los niños y jóvenes aprenderán para siempre que el amor es un valor que transforma (p.14).

Las experiencias afectivas entre maestros y estudiantes se presenta como un asunto que merece ser investigado en tanto, alrededor de la expresión de los afectos pueden circular diversos supuestos, podríamos suponer que su manifestación es necesaria, podríamos preguntarnos por los límites de esa expresión, también podríamos pensar en su veracidad, en que uno de sus efectos es hacernos semejantes y acordar

que son necesarios en el oficio de educar. Sin embargo, Abramowski (2010), abre el panorama al relatar una experiencia en la que siendo aspirante a profesora, fue cuestionada durante su práctica, por la maestra residente quien en su informe de observación plasma: “no se observan vínculos afectivos con los alumnos, no conoce el nombre de ninguno de ellos” … lo que dio origen a cuestiones profundas de la autora: “¿Y por qué tengo que quererlos -y que la profesora-observadora lo perciba- para enseñarles?” (p.19). Pues, tal y como expresa posteriormente, en el campo pedagógico se ha naturalizado que los maestros “amen a todos los niños”, que los conozcan, que los invadan de amor y los apoyen en sus supuestas carencias afectivas, porque esto concierne a lo que hemos comprendido y configurado como vocación, como si el amor fuese la materia prima de la educación.

En este contexto, surge la pregunta por aquellos afectos que se consideran por fuera del amor, por las situaciones o experiencias que revelan la humanidad del maestro más allá de esa comprensión y ternura de la que se les viste. Cornu (1999), permite ampliar la discusión al incorporar el concepto de confianza como un elemento imprescindible en la cotidianidad, es necesario confiar para convivir con el otro y con lo otro. Confiar, expresa la autora, es algo cotidiano; sin confianza sería difícil el relacionarse con el que es diferente a mí. La confianza dentro de las relaciones pedagógicas se construye mutuamente, podría definirse como una interacción entre dos sujetos que comparten cierta cantidad de experiencias en un espacio de clase. Se resalta además que, en esta relación los vínculos de la confianza no son necesariamente recíprocos: la interacción que se menciona está rodeada por múltiples situaciones que

no son en todo momento positivas, por tanto, las relaciones que se forjan dentro del aula de clase están condicionadas, quizás, por más de un sentimiento.

Este proyecto busca identificar, reflexionar y analizar los afectos que se producen en las relaciones pedagógicas. Buscando que este reconocimiento de apertura a la discusión acerca de los afectos con mayor naturalidad y frecuencia, además que permita revisar sus implicaciones en las relaciones que se tejen a diario en las escuelas. Es en ese sentido, que partimos de la hipótesis de que los afectos a menudo están permeados por un discurso idealizado sobre los vínculos entre maestros y niños, donde impera que las emociones consideradas “positivas” dominen la acción del maestro en todo momento. Poniendo en la sombra las “negativas” que aunque se experimentan no se escriben, no se narran, aquellos afectos que se producen en el encuentro con los niños que quedan enmarcados y sujetados a ese abrigo emotivo de felicidad y que hacen parte de las interacciones entre sujetos.

Con el objetivo de evitar que este ejercicio investigativo se configure como un “manual de instrucciones”, se abre la posibilidad de redefinir constantemente la dinámica escolar. No se trata de imponer un único “sello” de amor en los vínculos, sino de permitir sus transformaciones, de darle formas fluidas, colores, texturas, que se van modificando en el tiempo incluso, dentro de una misma relación. Esto implica reconocer que las relaciones pedagógicas abarcan una amplia gama de emociones y experiencias que merecen ser exploradas y comprendidas de manera más amplia. A partir de esta problematización, surge la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las implicaciones de los afectos docentes en las relaciones pedagógicas de la Guardería Preescolar Pimponio?

Objetivos de Investigación

Objetivo General

Analizar las implicaciones de los afectos docentes en las relaciones pedagógicas de la Guardería Preescolar Pimponio

Objetivos Específicos

Identificar los afectos docentes en las relaciones pedagógicas de la Guardería Preescolar Pimponio.

Inferir tensiones y posibilidades de los afectos docentes en las relaciones pedagógicas de la Guardería Preescolar Pimponio.

Antecedentes

Al rastrear artículos de investigación relacionados con el tema de los afectos docentes y las relaciones pedagógicas, se identificaron 7 documentos en español, los cuales provienen de países como: España (2), Ecuador (1), Colombia (1), Argentina (1), México (1) y Cuba (1). En la escala temporal, se registran trabajos desde el año 2010 al 2019, siendo más regular y constante la producción académica en la última década. En términos metodológicos los trabajos son de corte cualitativo, y basan sus enfoques o tipos de estudio en torno a la Investigación documental. Los instrumentos de recolección de la información utilizados con más frecuencia son la entrevista y las historias de vida.

Los referentes teóricos con mayor citación por los investigadores son: Max Van Manen, Laurence Cornu, Ana Abramowski y Graciela Frigerio, quienes abordan conceptos vinculados con las relaciones pedagógicas, tales como: la afectividad, el amor, la esperanza, la confianza, el tacto pedagógico, entre otros. Los autores se convocan entre sí, entrelazando conceptos y haciendo necesario un análisis de mayor profundidad para su diferenciación y contrastación. La revisión previa permite identificar los caminos que anteceden y que sirven como punto de partida para seguir pensando y problematizando el interés del presente proyecto. A continuación, se presentan las agrupaciones realizadas que dieron lugar a la configuración de las tendencias investigativas:

El Tacto Pedagógico desde una Perspectiva Ética

El tacto pedagógico se constituye dentro de una enseñanza ética. Para Rosales (2017), “involucra la interacción con los alumnos que son personas, y como tales, merecen un trato respetuoso” (p.4). Este se adquiere en las experiencias vividas en el aula; no es un conocimiento teórico, sino una cualidad que se construye desde las emociones que le generan las situaciones cotidianas al docente. El tacto, en sí, conduce a la ética, porque permite que estemos dispuestos a los estudiantes y a sus necesidades, cabe resaltar que éste es considerado como el significado de la sensibilidad pedagógica. Rosales (2017), quien citó a Van Manen (1998), menciona que “Este tipo de sensibilidad interviene ante una dificultad cognitiva de aprendizaje, reconoce la necesidad de aceptación del alumno; está presente también en sus problemas de socialización, toma en cuenta las afectaciones que experimenta el alumno en su convivencia escolar, etc.” (p.6). En concordancia, Torres, González, y Cano (2010), en el artículo denominado: El tacto pedagógico y su connotación en la educación moral y la formación de la identidad, citan a Makarenko (s.f), quien refiere que, el elemento esencial del tacto pedagógico es:

> […] la actitud reflexiva y atenta del docente hacia los alumnos, hacia la colectividad estudiantil en su conjunto, la cautela en cuanto a las conclusiones y decisiones que puedan afectar el amor propio del estudiante, menoscabar su autovaloración y paralizar la influencia positiva de la colectividad sobre él (p.4).

El cuidado por la valoración del otro, permite desarrollar el tema de la autoridad del docente, quien debe hacer regulaciones en el grupo en torno a los comportamientos

esperados, sin embargo, esta autoridad no puede estar desligada del tacto pedagógico, las imposiciones o castigos a los estudiantes, hacen que la autoridad pase al autoritarismo, conceptos que en las relaciones pedagógicas son actitudes mutuamente excluyentes. Torres, et al ., (2010), afirman que “la experiencia ha demostrado que a los educandos les agradan los maestros exigentes, pero solo aquellos que los tratan con respeto y no agravien su amor propio, ni su dignidad personal” (p.4). Desde allí se presentan algunos rasgos éticos de tacto pedagógico: el respeto mutuo, la verdad, la justicia y la dignidad.

En relación con el respeto, el docente debe promoverlo a través del ejemplo, expresar con una actitud humana sus opiniones, evitando caer en la etiqueta y la segregación y pensando en las potencialidades de cada sujeto en el aula. En tanto, la verdad se advierte como un principio básico en la relación pedagógica, cuando el docente trabaja con la verdad y se reconoce como un ser humano imperfecto que puede cometer errores y asume su responsabilidad sin culpabilizar al otro. Torres, et al., (2010), anuncia que “Las sanciones inmerecidas, motivadas por diversos estados de ánimo, las decisiones injustas y los falsos argumentos, también menoscaban la dignidad de los estudiantes, y, por consiguiente, la educación moral” (p.5). En consiguiente, la justicia se señala como la más alta aspiración de cualquier proyecto educativo y fuente de toda actitud moral, es decir en una escala jerárquica ésta se ubica como la base del tacto pedagógico, el cuál debe dotar a los estudiantes de un sentido de dignidad personal, desde el reconocimiento de sus capacidades, inteligencia y autonomía, al mismo tiempo que logran reconocer a sus compañeros.

A modo de conclusión, la dignidad se muestra, dentro del aula, como una posibilidad para que los estudiantes se reafirmen como sujetos que son poseedores de valores y características que deben reconocer en ellos mismos, a que éstos deben ser tomados en cuenta, ser incluidos a su grupo y ser tratados honrando su subjetividad, no solo por sus compañeros, sino por sus maestros. La dignidad, en sí, se constituye como un agregado al tacto, porque dignifica al otro desde su proceso, y no lo lleva a la ignominia por sus carencias o por sus errores.

Los autores coinciden en que el tacto pedagógico abre posibilidades de formación ética, en la cual se solicita cierta sensibilidad ante las necesidades del otro: afectivas, psicológicas, cognitivas, etc. La forma en que se afrontan las situaciones que se viven en el aula construyen subjetividad, por ello, es importante revisar la manera de hablar, mirar, moverse y dirigirse hacia los estudiantes, esto permitirá que ellos tengan la confianza de consolidar su identidad. El tacto pedagógico desde la perspectiva ética implica ser responsables con aquellos que nos son encargados por la sociedad, es un trabajo constante con el respeto, la dignidad, el amor, la verdad y la justicia.

El Amor en las Relaciones Pedagógicas

En este fluir de emociones, es necesario hablar del amor, pero también de aquello que no es amor, que es inherente a lo humano en las relaciones pedagógicas. Abramowski (2016), abre la discusión sobre los afectos y es que el amor llega a entenderse como una obligación, como una exhortación a “lo que hay que hacer”, porque

no puede ser concebido que el campo educativo esté desligado de la palabra amor como algo obligatorio, en vez de ser entendido, más bien, como una decisión voluntaria. La autora toma parte en este asunto citando las palabras de Frigerio (2010), cuando expresa que: “Podemos decir que sin amor nada se aprende, pero eso no significa que se enseñe acerca de él; ni que él, en sí, pueda aprenderse” (p.26).

¿Es posible, acaso, amar por obligación? Abramowski (2016), defiende que el amor es una base fundante del proceso educativo, que está presente porque es imposible que esté ausente. Sin embargo, argumenta que este no es un precepto universal, ya que: “si la teoría/exhortación al amor a los niños existe es porque no todos están lo suficientemente involucrados en él. En este caso, la presunción de la falta de amor vendría a justificar su exhortación” (p.93). Es aquí donde hace hincapié en que el amor no es siempre un sentimiento natural en el ámbito pedagógico, porque no “hay que” amar, simplemente “se ama”, el amor no debería plantearse como una obligación, porque al serlo, no se podría considerar como amor: sería tedioso hablar del amor donde no lo hay.

Este tema es objeto de debate entre algunos educadores cuando afirman que "todos los estudiantes son queridos por igual", a pesar de que en el aula demuestran que hay individuos que, desde su perspectiva, resultan difíciles de "querer" de la misma manera que quieren más a aquellos que se asemejan a ellos. La autora sostiene que aquellos que son considerados "difíciles" no son ajenos al odio y al rechazo, aspectos de los cuales muchos maestros son conscientes pero tienden a ocultar. En la misma línea,

Abramowski (2016) critica la idea de "hacer todo por amor" o "amar a todos", incluso cuando no es lo que se siente genuinamente, ya que esto no implica un sentimiento de amor auténtico, sino más bien uno deshonesto. Es posible no sentir amor, pero no es posible sentir amor por todos, todo el tiempo y en todo lugar. Esto no niega la existencia de amor en las relaciones pedagógicas; más bien, destaca la necesidad de reconocer la diversidad de sentimientos presentes en este tipo de relaciones, la autora reafirma lo planteado en el problema: este es un amor particular, entre extraños, personas que no tienen un vínculo filial pero que deben convivir diariamente durante un año escolar. En cierta medida, se genera (o no) confianza entre ellos, lo que puede abrir la posibilidad de amarlos no solo por lo que son, sino también por sus potencialidades, ofrecer amor y confianza sin esperar reciprocidad por parte de todos aquellos con quienes se compartió la experiencia educativa.

En concordancia con esto, Jordán (2011) afirma que el amor pedagógico no se confunde con el amor propio de los padres, amigos o enamorados, principalmente porque el profesor no elige a sus alumnos, encontrándose con ellos cuando aparecen por primera vez en la clase (p.62).

A manera de conclusión, se ha analizado que los artículos tomados para el proceso de antecedentes de investigación, se enfocan en la revisión documental en torno a los conceptos que los referentes teóricos han recogido a través del tiempo, dichas abstracciones de los investigadores están en función de ahondar en cómo el tacto, la sensibilidad, el amor y la confianza tienen relevancia en la reflexión del maestro, en cómo

esto debe apuntalar hacia la ética en las relaciones pedagógicas, que genere reflexiones sobre los ideales del maestro. Estas investigaciones se resumen en disertaciones y comentarios sobre la praxis pedagógica. Asumir una posición crítica frente a la teorización de este fenómeno a través de la propia experiencia y la de maestras de diferentes espacios formativos podría el diálogo frente a futuros cuestionamientos sobre el asunto de las relaciones pedagógicas, sus matices y las diversas concepciones que existen entre los maestros sobre el querer, el cuidar y el relacionarse con los otros.

Justificación

El presente trabajo investigativo surge a partir de un interés personal y profesional que pone de manifiesto el interés por conocer lo que circula alrededor de los afectos de los maestros hacia los niños: ¿Se quieren más a algunos estudiantes que a otros? ¿Hay sujetos “más fácil-es” o “más difíciles” de educar? ¿Por qué solo se habla de amor en la relación pedagógica?, ¿Dónde se ponen los otros sentimientos? Estas preguntas generan tensiones y y, en algunos casos, pueden dar lugar a momentos de confrontación. Durante diversas experiencias de práctica pedagógica, los docentes titulares expresan perspectivas como: “Uno siempre ama por igual” [DOCGPP06], “Hay veces que uno no quiere mucho a unos estudiantes, pero igual los aprecia y los respeta” [DOCGPP04], “Yo no quiero a algunos, o sea, sí los quiero, pero no como quiero a…” [DOCGPP05].

Estas discusiones, dentro del oficio de educar, generan diversas narrativas, recuerdos, sensaciones y emociones, ya que en ese ideal que se ha construido alrededor de los maestros acerca de sus “obligaciones” profesionales, se ha desdibujado la subjetividad del educador. Esta subjetividad se vincula a aspectos profundos de la conducta humana, aquella que obedece a aspectos profundos de la conducta humana: como la forma en que el individuo se relaciona consigo mismo y con los demás, no solo desde un sentimiento tan abstracto como el amor, sino también desde la gestión del conflicto, el desencuentro y hasta el rechazo, aspectos que a menudo se omiten o ignoran. Surge la interrogante sobre el destino de estos sentimientos no expresados y cómo los maestros, desde su ética profesional, luchan contra sus pulsiones humanas

para evitar que tomen el control en su quehacer diario. ¿Otorgan algunos docentes libertad a esos deseos de sentir de manera desproporcionada?

Cabe destacar que este proyecto no busca imponer las narrativas presentadas como un patrón de conducta obligatorio, sino que pretende dar voz a aquellos aspectos que suelen relegarse a un rincón del aula, mereciendo ser escuchados. Se propone, en última instancia, recoger con cuidado algunas pistas que posibiliten la apertura de una discusión más profunda sobre estos matices subjetivos en la relación educativa.

Marco Teórico

Para iniciar las discusiones teóricas fundamentales de este proyecto, considerando su enfoque, es necesario establecer conexiones entre los conceptos de afectos docentes y relaciones pedagógicas, que son categorías de análisis clave en esta investigación. Estos conceptos servirán como referencia conceptual para guiar el proceso de investigación. A continuación, se presentan estos conceptos y las teorías relacionadas.

Afectos Docentes:

En relación con la categoría de análisis de los afectos docentes, Abramowski (2010), sostiene que los afectos docentes, en todas sus manifestaciones “no son naturales, espontáneos, instintivos, universales, eternos ni inmutables. Tampoco son puros, ni algo de por sí bueno o saludable. Se trata de afectos históricos, cambiantes, construidos, aprendidos” (p.53). Este primer apartado es relevante, porque da a entender que los afectos están ligados al componente humano, que estos no están predeterminados, como si de una obligación se tratase, sino que están revestidos de experiencias y sentimientos que se producen en los encuentros y desencuentros que se dan en el marco de las relaciones entre los maestros y los niños.

Abramowski (2010), categoriza los afectos docentes en prácticas afectivas apropiadas, afectos políticamente incorrectos, afectos de rol y afectos ambivalentes. Su propuesta se toma como referente para este proyecto investigativo, en tanto, desarrolla

una mirada de estos conceptos como procesos implícitos en su rol como maestra, que reconoce la educación como un acto reflexivo y que está en constante evolución.

Prácticas Afectivas Apropiadas vs Afectos Políticamente Incorrectos:

Una tensión importante se presenta entre las prácticas afectivas consideradas “aceptables o apropiadas” en contraste con los afectos políticamente “incorrectos”. Las prácticas adecuadas a menudo se basan en expectativas de comportamiento idealizadas, aquello que los maestros deben aprender a sentir y que están en línea con lo que la sociedad considera "natural", a vivir una forma de “amar como docentes”. En palabras de Erica Mcwilliam (2004), citada en Abramowski (2010):

> Hablar de afectos apropiados nos hace prestar atención al hecho de que las probabilidades alrededor de nuestros deseos y nuestros placeres no son naturales sino entrenados. Este hecho permanece invisible bajo la apariencia de la buena pedagogía como “natural". Es natural que un buen maestro deba cuidar a sus alumnos. Es natural que un maestro deba querer saber sobre sus alumnos. Es fácil olvidar, tal como Peter Cryle plantea, que la "naturalización” es ella misma una construcción moderna, una forma de organización del lenguaje a través del cual ciertas ideas sobre lo que es correcto se vuelven pensables […] Si esas reglas dictan que las relaciones de dedicación y cuidado son el modo correcto de enseñar, entonces esto es lo que nos "sale" hacer (p.56).

La noción de ser un “buen maestro” implicaría estar en línea con “lo que todos hacen”, lo que es “correcto”, lo que es “normal”, esto podría entenderse como el acto culmen de ser maestro: “amar, cuidar y ‘gustarle’ los niños”; estos postulados están enfocados, más que en ser una sugerencia, a convertirse una obligación de los maestros, lo que nos plantea interrogantes sobre por qué se espera que los maestros amen a los niños o viceversa, cuando estos sentimientos deberían surgir espontáneamente. Esta expectativa puede generar tensiones entre lo que se considera "normal" y la subjetividad de los maestros en sus relaciones con los estudiantes. En este punto Cornu citada por Abramowski (2010) cuestiona:

> ¿Por qué insistir con un "deber ser" allí donde algo se daría de manera "natural"? Lo que empuja a recordar el mandato […] es, tal vez, la presencia de conductas no tan naturalmente amorosas. Antes que un cariño natural, cual manantial de agua pura y clara, encontramos inundaciones, extravíos, diques, remolinos. Algo que podríamos llamar afectos inapropiados (p.57).

Los afectos no son algo estático, ni permanentes, son dinámicos en tanto las formas permitidas se transforman con el tiempo y se convierten historia dentro del proceso de constitución de las prácticas pedagógicas consideradas “correctas/incorrectas”, tal y como lo afirma Abramowski (2010), a través de un fragmento de su narrativa:

> No deberíamos perder de vista que los “afectos incorrectos” tampoco son eternos e inmutables. Erica Mcwilliam (1999) cuenta que las extensas conversaciones en la mesa de la cocina, con su mamá y sus dos tíos -los tres maestros de escuela en Australia en la década del cincuenta- fueron para ella las primeras prácticas de entrenamiento en el rubro de los placeres pedagógicos. Según las anécdotas rememoradas, en ciertas y apropiadas circunstancias, sus familiares pegaban, sacudían y zamarreaban a sus estudiantes, y esto en absoluto los convertía en malos maestros. Por el contrario, eran malos maestros, por aquel entonces, aquellos docentes que no pegaban en forma correcta, en su justa medida, en el momento indicado. Aunque cueste aceptarlo, los castigos corporales o el trato indiferente hacia los alumnos no fueron prácticas equivocadas, sabiamente superadas en el camino hacia el progreso, sino productos en la historia situados (p.58).

El hecho de que existieran estas prácticas que podrían considerarse "abusivas", o que un maestro las aplicara, no se analiza desde una perspectiva de juicio de valor ni se somete a crítica. En cambio, se utilizan como ejemplos ilustrativos para demostrar que lo que actualmente se considera "apropiado o inapropiado en los afectos docentes" es en realidad una construcción histórica maleable que puede transformarse con el tiempo y que, incluso, está atestada de variantes dentro del quehacer del maestro. Por ejemplo, si un maestro evitaba el uso de castigos físicos debido a su enfoque en establecer una relación cercana con sus estudiantes, aunque esta práctica no fuera bien vista en su época ya que no corregía a tiempo”, ¿se le podría catalogar automáticamente como un

mal maestro?. La autora hace una crítica ante la tendencia a la naturalización de los afectos apoyándose en el postulado de Cornu (2006), como se cita en Abramowski (2010), en el que hace hincapié a que este proceso no está ligado con postulados de lo “correcto”, sino que es un fenómeno en constante cambio y adaptación:

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

La “obligación” de amar al otro parecería sugerir que el oficio de educar debe estar separado de aquello que es considerado inherentemente humano. Según Ortega y Gasset (2004-2010), “el hombre no tiene naturaleza, sino que tiene historia”, este fragmento del filósofo español es relevante, en tanto da a entender que el ser humano se rige por aquellas experiencias que circundan alrededor de su vida. Por lo tanto, pensar que existe una única manera válida de expresar afectos en la enseñanza podría resultar irracional, ya que cada maestro concibe los afectos en función de su historia personal y el contexto sociocultural en el que se desenvuelve. Lo que debería ser apreciado a menudo se censura y etiqueta como 'inapropiado', a diferencia del amor, que suele recibir valoración positiva y es enaltecido en los maestros. En palabras de Corbo Zabatel (2006) citado en (Abramowski, 2010):

> No pasa lo mismo con las pasiones cuya desmesura vuelve obsceno el solo hecho de pensar que pueden circular en aquellos escenarios. No obstante, circulan, y son incontables las operaciones con que se las acalla, se las trasviste, se las oculta, porque su reconocimiento implicaría admitir un desorden intolerable y, por qué no, repugnante (p.59).

Cuando las personas oyen a un maestro mencionar que un estudiante no es completamente de su agrado, que sus actitudes lo alejan de él/ella, o que no suele ser el tipo de estudiante que entra en sus afectos, posiblemente la reacción no sea favorable para con el maestro, porque en el imaginario colectivo, todos los maestros aman a los niños incondicionalmente, sin importar las circunstancias. En el amplio campo de las emociones, se suele catalogar a los maestros como personas que no guardan rencor, que el odio o el desagrado no está dentro de sus sentimientos comunes, o que lo más probable es que sean personas que desconocen estas emociones. lo cual es una simplificación. Mostrar el lado humano de los maestros, donde el encuentro con el otro está lleno de subjetividad, transferencias y tensiones, puede llegar a ser un tema casi tabú dentro del ámbito educativo, pero que, al mismo tiempo, es necesario resaltar para conocer más sobre él.

En resumen, parece ser que los maestros viven bajo una combinación de mandatos y prohibiciones que limitan la posibilidad de pendular entre afectos y dando lugar a lo que podríamos llamar “afectos secretos”; Estos son difíciles de expresar y deben mantenerse ocultos ante los demás, son afectos intermitentes y ambivalentes que caracterizan la complejidad de las relaciones en el entorno educativo.

Afectos Ambivalentes

Negar que algunos “afectos secretos” puedan ser una experiencia recurrente en el pensamiento de los maestros es un punto que causa cierta inquietud. A menudo, se silencian estos sentimientos para evitar el juicio de los demás o, quizás, porque rechazamos aceptar nuestra propia humanidad. Esto puede resultar en una ambivalencia compleja, una desconexión entre lo que es inherentemente humano y las exigencias "burocráticas" que impone la profesión educativa. Esta ambivalencia afectiva, como señala Abramowski (2010), entre el amar, odiar o “no sentir” algo por los estudiantes, en sí esto se “expresa” o “se siente”, se convierte en un tema profundo de reflexión. La autora plantea la pregunta: “Si tenemos que poner en juego nuestros sentimientos a la hora de construir un vínculo pedagógico: ¿qué hacer con aquellos sentimientos a los que “no se puede dar rienda suelta"? ¿Hay sentimientos "fuera de lugar”?” (p.67).

Llegar a consensos puede tornarse complejo en este contexto, ya que en este ámbito llegan a encontrarse visiones subjetivas que generan tensiones entre lo que se siente internamente y lo que se expresa externamente. Si los maestros dan rienda suelta a sus sentimientos, ¿Cuáles serían los límites de esa expresión? En consonancia con la ambivalencia afectiva, es crucial pensar en que esos afectos están supeditados a la ambigüedad misma, ya que expresar que hay un único sentimiento por el otro sería un acto deshonesto. Cornu (2006), citado por la autora, ilustra este proceso:

> Los amo, en el sentido de que algo me gusta, o bien no los amo, no los aprecio, tal vez los odie. O bien: a estos los amo, a aquellos no los soporto. Alguien que, además, estaría confrontado con mandatos contradictorios: el primero sería: en esta actividad hay que amar a los niños, en el sentido de ... ¿en qué sentido? Justamente aquí ese sentido no es claro y eso basta para comprometer nuestra reflexión. El otro sería un mandato contrario: para educar, no hay que amar a los niños, no hay que ser débil, no hay que dejarse enternecer; no hay que dejarse ganar por los sentimientos, ceder a los sentimientos sería ceder a los niños (p.65).

La ambigüedad radica en la propia incomprensión de aquello que nombramos como afectos. ¿Es amor, odio, resentimiento, cuidado, ternura, o a veces, en qué medida? . Estas preguntas, aparentemente simples pueden ser difíciles de responder de manera categórica porque están arraigadas en la historia personal de cada maestro y en su propia subjetividad, moldeadas por sus experiencias y relaciones con "los otros" y "lo otro".

Abramowski (2010), nos sitúa en la actualidad, en una sociedad donde es correcto “expresar lo que sentimos casi sin restricciones”, donde se ha naturalizado, aún en la esfera de lo educativo, que se pongan sobre la mesa de los ‘vínculos pedagógicos’ las emociones. Sin embargo, esto crea un dilema en relación con la imagen estereotipada del "buen maestro" que supone que todos los educadores aman incondicionalmente a los niños y son transparentes en sus expresiones en el aula. En este contexto, los afectos ambivalentes plantean la necesidad de reconocer y explorar otros sentimientos además de los amorosos o positivos. Como afirma la autora, parecería saludable que, en el

campo del educar, reconozcamos otros sentimientos que los amorosos o positivos, porque todos sabemos que lo que no se tramita psíquicamente retorna como lo reprimido, recordándonos que eso está allí, forzándonos a un trabajo creciente para mantenerlo en su lugar (p.67).

Cuando estos temas se abordan, se escriben, se discuten y se trabajan, podría permitir que se haga consciente dentro del discurso, para así tomar distancia de sí mismo y pensar en cómo esto se conecta con la subjetividad misma; en palabras de Corbo Zábatel (2006), citado en Abramowski (2010): “Habría entonces una función subjetiva importante del odio: permite al sujeto separarse de un todo original que se convierte ahora en parcialidades de lo real: él y lo que no es él; él y el otro". El tener presente la alteridad dentro del discurso de los afectos, permitiría que el encuentro o desencuentro con el otro en esas relaciones que trascienden la escuela, sean gestionadas pensando por fuera del discurso hegemónico y teniendo presente la propia condición humana dentro del proceso de relación con el otro.

Afectos de Rol

Dentro de estos procesos ambiguos, subjetivos y variables de los afectos, los maestros buscan herramientas o técnicas en las cuales resguardarse, una especie de "colchón", como lo describe la autora, que suavice aquello que apela a lo humano de cada uno. Mcwilliam (1999), citado en Abramowski (2010), señala que los maestros realizan “ejercicios de moderación”, que invocan a ese componente de civilidad en la educación, es decir, para compartir con el otro, disfrutar su compañía y protegerse

mutuamente. Un ejemplo de esta moderación es la capacidad de no elevar la voz cuando se está enojado, sin importar la provocación de los alumnos, como opuesto a una reacción inmoderada en la que el docente eleva la voz y muestra su ira.

Este imperativo de “gobernarse a sí mismo” tiene una fuerte relación con aquello que se desea proyectar en el otro y con el otro, en tanto debe haber un acto educativo a pesar de los afectos involucrados; este gobernar los afectos es proclamado por la autora como “afectos de rol”, y a través de entrevistas con docentes, se demuestra que, en el abanico de posibilidades de los maestros, el “actuar” se convierte en un proceso clave en el encuentro/desencuentro con el otro. Entre los entrevistados, se destaca el siguiente fragmento que ejemplifica este proceso: "Cuando trabajo, a veces dramatizo y represento a mis viejos profesores. Pienso que la docencia está muy asociada a la actuación. Ante situaciones difíciles, trato de no creérmela y a veces me hago el enojado, hago una actuación. [...] no se enoja, se pone mal, pero esto es un trabajo. Sé que estoy en contacto con seres humanos y hay algunas cosas que quiero transmitir y no quiero que sean negativas. No quiero llegar a mi casa también destruido y decir “no puedo hacer nada más", entonces elijo actuar, y después salgo de la escuela y vuelvo a ser F., con mis otros roles (F., maestro de 37 años), (p.63).

En ese orden de ideas, los maestros, para ocultar o quizás “no dar rienda suelta” a todos sus sentimientos, suelen mostrarse de una u otra manera dependiendo de las situaciones del aula, quizás buscando cierto equilibrio en aquello que se mencionaba unos párrafos arriba: lo que se siente y lo que se expresa. Posiblemente, en esos

espacios vinculantes con el otro, donde hay encuentros y desencuentros, el maestro debería ser consciente de que, a pesar de estar enojado, el “dar rienda suelta” a su enojo y castigar físicamente a sus estudiantes sería una práctica que, históricamente situada, estaría en desacuerdo con lo que es considerado “correcto” en el marco de las prácticas pedagógicas contemporáneas, pero ocultar su enojo, respirar, contar, cantar, mostrarse sereno, entre otras cientos de posibilidades, supondría un dominio de sus expresiones en el espacio escolar y en aquello que trasciende la escuela misma, como lo son los afectos.

Surge la pregunta de si la expresión de cariño por parte del maestro también podría ser considerada una actuación. Este cuestionamiento lo plantea la autora a los maestros entrevistados, pues, si los enojos, tristezas y desencuentros se pueden “actuar”, ¿Es quizás una muestra de cariño también una actuación? Uno de ellos negaba esta situación, argumentando que “eso no es una actuación. Un hecho cariñoso, hablarle bien a un pibe, sentarme a hablar y que me cuente qué le pasó, escucharlo, eso no (F., maestro de 37 años)”.

En resumen, se ha encontrado que los afectos docentes son diversos, históricos y cambiantes, que se desarrollan en la cotidianidad, algunos se ocultan, otros deslumbran por su presencia. No obstante, en cierta medida, cada uno de ellos es observable y se manifiestan tanto de manera consciente como inconsciente. Reflexionar sobre los afectos docentes se erige como la llave que abre la puerta a la siguiente categoría de análisis, ya que explorar estos afectos podría catalizar una reevaluación de las relaciones pedagógicas. Esto nos lleva a cuestionar lo que suele estar implícito en el

lenguaje práctico del entorno escolar y, además, a considerar su impacto más allá de los confines de la escuela.

Relaciones Pedagógicas

Las relaciones pedagógicas, categoría retomada desde la perspectiva de Frigerio (2012) quien propone un estrecho vínculo entre el aspecto humano y el oficio de educar, destacando la importancia de comprender la subjetividad del docente y cómo esta influye en la práctica educativa, la cual no se trata simplemente de la transmisión de conocimientos, sino de una interacción compleja entre el docente y el estudiante. En esta conexión aporta importantes reflexiones teóricas. Según la autora:

> Las relaciones pedagógicas finalmente consisten en volver disponible para el otro, unas cosas que queremos que el otro descubra […] consisten en juntar esos extranjeros: el sujeto que enseña, el sujeto que esperamos quiera aprender, y ese mundo, al que entendemos un mundo extranjero que tenemos que volver disponible, y brindar las lenguas para que cada uno de nosotros, aprenda esos idiomas que no son sino cosas que traducen el mundo de lo conocido por el hombre (p.4).

Es deber de cada maestro permitir que el otro sea acogido desde su saber disciplinar, que no se sienta rechazado, sino que más bien se entusiasme por aprender algo nuevo cada día y que, además, no sienta confusión por aquello en lo que está siendo guiado. Es, en ese orden de ideas que el concepto de volver disponible se vuelve algo relevante para el aprendizaje, porque no se trata solamente de “dictar” una clase, evaluar los conocimientos, y terminar la lección, sino que esto también sea un encuentro

dialógico, donde a través de las experiencias de otros construimos el conocimiento y validamos al otro a través de su participación; aunque este concepto es bidireccional, el maestro es quien abre o cierra el telón de posibilidades para que el otro se sienta acogido bajo el manto de un nuevo mundo de saberes. Esto es, en resumen, hacer que lo desconocido se haga presente y accesible, tal y como lo expresa Frigerio (2012):

> Cuando un niño toma un objeto cualquiera y dice, “esta piedra puede ser un auto, esta piedra puede ser un amigo, esta piedra puede ser un dado, puedo echarla a rodar”, ¿qué está haciendo? Hace que un objeto material se vuelva el depósito de otros objetos, se transforme. Entonces el juego es fundamental, permite que esté presente lo ausente y la educación trata de esto: de que lo que no vemos, lo que no está cerca, lo que ni siquiera a veces podemos imaginar, de pronto tome forma de saber, figura de conocimiento y esté presente para nosotros. Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas, es hacer presente lo ausente, pero también… el juego ¿qué permite a un niño?, permite un cambio de posición, cuando un niño juega cambia su posición interna, puede dominar aquello por lo que estaba dominado, puede pasar de una posición de sometimiento a una posición de emancipación, puede pasar de la dependencia a la autonomía, porque el juego le da una posición ahí donde sino estaría o se sentiría en manos de los grandes (p.5).

La presencia es un elemento fundamental en este proceso, ya que el conocimiento no puede transmitirse si no se hace presente a través de la existencia de otro que lo haga

tangible. En ese sentido de interacción, acercamiento y conexión es que se generan los diferentes procesos escolares, entre ellos, el aprendizaje. Cuando un niño interactúa resignifica aquello que le es ajeno y lo reconoce, lo hace presente porque ya posee un significado para él, se transforma lo desconocido en algo que se hace familiar, tal y como lo expresaba Frigerio (2012). En este encuentro entre extraños, existe algo particular, algo que hemos hablado antes, y es esa “ausencia” conceptual de la relación pedagógica y el vínculo dentro de la escuela, sin embargo, la autora hace una acotación interesante para tener en cuenta:

> […] No hay relación pedagógica sin una prescripción curricular, pero estaríamos muy equivocados o muy limitados o acotaríamos y simplificaríamos las relaciones pedagógicas si pensáramos que estas se resuelven solo curricularmente, porque el currículum, después de todo es aquello que encarna lo que una sociedad en un tiempo determinado quiere volver disponible para la transmisión con los otros. Pero, el gesto de transmisión es un gesto que excede lo objetivable (p.7)

El currículo, aunque está organizado de forma tal que los estudiantes obtengan ciertas competencias en un período de tiempo, esto no siempre se cumple a cabalidad, dado que los maestros no sólo no están a merced de este, sino que lo modifican dependiendo de aquellas situaciones que sobrepasan al currículo, como pueden ser los desencuentros, las discusiones, los momentos más íntimos donde el maestro se conecta con los estudiantes desde lo humano. Es el maestro, en sí, la tuerca del currículo. En un mundo dominado por la inmediatez de la información, donde todo está al alcance de un

click, el maestro pasa a ser esa figura humilde que escucha, atiende y luego enseña de una forma que todos los que están a su cargo puedan estar conectados con aquello que dice, pero también con cómo lo hace, sus posturas, su experiencia de vida está allí plasmada.

Hay un fragmento que comparte Torres (1991), de Lewis Carroll (autor del tradicional cuento “Alicia en el País de las Maravillas”), donde narra de una forma jocosa lo que ocurre en términos de comprensión lo que ocurre en el aula en aquellos momentos de aprendizaje. Los estudiantes no siempre comprenden aquello que el maestro les brinda, y esto no debe ser analizado solamente desde la responsabilidad del maestro, sino que todo aquello que trasciende la escuela puede incidir en el acto culmen del aprendizaje.

> ¡Nunca tuve la ocasión de aprender esa asignatura!» continuó la Tortuga Artificial con un suspiro.«Solamente me permitieron seguir los cursos ordinarios». «¿Y en qué consistía?», preguntó Alicia.«Pues nos enseñaban a beber y escupir, naturalmente, para empezar», replicó la Tortuga Artificial, y «luego las diversas ramas de la Aritmética: a fumar y a reptar, y también la feificación y la dimisión (p.9)

Si pensáramos en la escuela como un cúmulo de experiencias solo de aprendizaje académico se estaría desconociendo todo aquello que implica como es el proceso de relación pedagógica. El maestro, el niño y el conocimiento se convierten en una amalgama, en una relación que debe ser construida a través de procesos de interacción bidireccionales, que siempre están en función del otro. Esta unión se representa en el denominado triángulo pedagógico: maestro-conocimiento-estudiante, donde uno es el

complemento del otro. Al profundizar en este concepto, es posible comprender que las relaciones pedagógicas hacen que esas disrupciones internas del maestro y el estudiante se conecten, se transmitan y se conviertan en un cúmulo de sensaciones en las cuales se moviliza la palabra y el encuentro desde lo físico, lo emocional y lo psicológico. Es decir, es un intercambio de experiencias subjetivas que sobrepasan lo medible del proceso educativo, que están cargadas de diversos significados y reinterpretaciones de lo propiamente pedagógico.

Cuando Frigerio (2012) hace énfasis en el proceso en los casos en los que no se logra la conexión del otro con el conocimiento, se tiende a suponer que el problema reside en el otro, en lugar de considerar la contribución del maestro, la planificación y el contenido. Por ello, sugiere reflexionar sobre la siguiente pregunta: ¿Qué dificultad de enseñanza estaré teniendo yo? ¿Por qué me cuesta volver disponible para este otro, esto que entiendo que es importante que sea compartido? […] las relaciones pedagógicas implican un trabajo conjunto donde hay más de uno movilizado en su mundo interno (p.8).

Cuando surge esta pregunta de manera consciente en el discurso pedagógico, se hace evidente que el proceso de las relaciones es un asunto intrincado en la labor educativa. Esto se debe a que deja una impresión en el individuo, una huella que no es completamente cuantificable ni completamente visible. En este punto, el triángulo pedagógico compuesto por maestro, estudiante y conocimiento, crea una tensión en las

prácticas pedagógicas, ya que hay un momento crítico en el que se deja una marca que provoca una respuesta específica, como la descrita por Frigerio (2012):

> ¿No les ha pasado a veces de decir “a mí nunca me dio la cabeza para esto”? ... No es que no nos haya dado la cabeza, es que en algún momento alguien nos convenció, sin decírnoslo así, “esto no era para nosotros” (p.8)

En la escuela, no solo el conocimiento es extranjero; los maestros en varias ocasiones etiquetamos a nuestros estudiantes con el carnet de extranjero, de alguien ajeno a nosotros y en el cual no confiamos, o también el caso contrario, donde el estudiante etiqueta a su maestro de extraño. Es aquí donde se ponen en juego las relaciones pedagógicas, porque el currículum en sí no es garante del aprendizaje, sino que ese modo de relación con el otro es quien puede generar que las dinámicas escolares permitan crear espacios de aprendizaje, o por el contrario, momentos de frustración e inhibición de los estudiantes hacia el deseo de aprender. Es, en este discurso, que Frigerio (2012) nos brinda una idea del propósito social de la escuela:

> […] más allá del año que compartamos con él, más allá de la disciplina que hayamos querido compartir, quede en el otro, para siempre inscrito en su mundo interno, una tentación de saber y esa confianza en sí mismo, confianza en que, si quiere saber, podrá aprender (p.9)

A través de esta reflexión, se permite al maestro pensar en que en la escuela, a pesar de los desencuentros, de los momentos fallidos, cabe siempre resaltar la

esperanza pedagógica, en confiar en que cada uno de ellos, sin importar sus condiciones, comportamientos y/o acciones, pueden adquirir, a través de su experiencia subjetiva con sus maestros, un sentimiento que le incite a aprender y a no teñirse de imposibles. Es así cómo, podemos dar cuenta de que la escuela es un lugar de acogida, y en ese proceso podría no solo estar implicado el currículum como esqueleto de todo el sistema educativo, sino que aquellas situaciones intersubjetivas que ocurren en la escuela son la base para que el currículum se movilice y permita al extranjero ser reconocido, tenga su lugar en el mundo y, no se reconozca como un “incapaz”, sino como un sujeto con capacidad.

Marco Legal

Como se abordó inicialmente, los referentes legales del país no brindan un concepto amplio sobre la relación pedagógica ni sobre los afectos docentes, ya que la complejidad de lo subjetivo en cada maestro frente a sus consideraciones éticas frente a su “manera de querer” o de reflejarse frente a sus estudiantes es una discusión que se extralimita de lo normativo, sin embargo, cabe resaltar que dentro de la Ley General de Educación (1994), más concretamente en el Artículo Nro 5, uno de los Fines de la Educación en Colombia podría brindar una luz sobre este asunto; el Estado, entre sus múltiples propuestas de formación, se ha interesado porque cada maestro permita en los estudiantes:

> El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos (p.2).

Desde lo abordado en esta investigación, podríamos traducir el “pleno desarrollo de la personalidad” frente a lo socio-afectivo desde una concepción “estándar”, en un supuesto de “lo adecuado”, lo que se ha interiorizado dentro del oficio de educar. Abramowski (2011) los nombra como algo lógico y prerreflexivo, los “ya se sabe”: (se sabe que los maestros/estudiantes deben ser/actuar…) y, aunque pueden existir patrones arraigados dentro de una comunidad, estos no deberían ser asumidos como el acto culmen de una conducta esperada. En palabras de una de las docentes entrevistadas:

> A mí en la Normal me enseñaron a ser fuerte, rígida, con autoridad, y que así tenía que ser todo el tiempo; te lo digo sinceramente […] yo ahora mismo no me veo así, yo he aprendido estos últimos años que los niños no funcionan así. Antes sí, tenías que ser así, pero los niños no son los mismos de cuando empecé a ser maestra, ellos van cambiando (DOCGPP02).

Esta reflexión pone de manifiesto las transiciones que ha vivido esta maestra frente a la concepción de los afectos, en que esa concepción de la dimensión socioafectiva se podría estar configurando de acuerdo con sus experiencias de educar, más que a través de una “estandarización” de las emociones. En el país, existe la Guía N°6 de Competencias Ciudadanas (2004), las cuales están cimentadas en que los estudiantes sean “competentes” al momento de estar inmersos en una sociedad, teniendo como base que no es un “estándar”, sino como una “necesidad de saber cómo actuar ante situaciones sociales diversas”.

En primera instancia, estas competencias son asumidas desde el rol de la positividad de las emociones, a que estas deben asumirse desde el arquetipo de la alegría, de lo bueno y lo puro, descartando cualquier vestigio de irracionalidad y vehemencia, porque las emociones “buenas” (entusiasmo, amor, serenidad) hay que demostrárselas al mundo, pero las “negativas” (odio, decepción, tristeza, ira), habría que “encausarlas” para que los demás no descubran que se cedió ante la tentación de ser un humano con ambivalencias. Abramowski (2011) cita a Kant (1803), pues en torno a estas pasiones, se dice que “para formar un buen carácter es necesario suprimir las pasiones. Hay que acostumbrar al hombre a que sus inclinaciones no lleguen a ser pasiones, y a

pasar sin lo que se le niegue. *Sustine et abstine* significa: soporta y acostúmbrate a soportar”.

Ahora bien, esta investigación bebe de estos documentos legales a modo de marco referencial, para que den apertura a lo que algunos considerarían una oportunidad de construir elementos pedagógicos sobre las competencias socioafectivas y la educación emocional del país, sin embargo, la intención de que estos tengan un lugar dentro del proceso de investigación es para dar más fuerza a la idea de que los vínculos son históricos y trascienden el bagaje normativo de una nación, de que estos se construyen en la interacción y que cada maestro formula sus afectos docentes y sus relaciones pedagógicas. Sería poco coherente volver a los discursos de “los maestros/estudiantes deberían ser…”, aún cuando la aleatoriedad de cada maestro frente a la interacción con sus estudiantes es azarosa. Esto no quiere decir que no haya afectos, conductas preestablecidas o “esperadas”, es más bien una invitación a la autorreflexión, a que cada maestro recapitule el porqué de sus expectativas, el porqué es más cercano a ciertos estudiantes y más obstinado a aceptar las conductas de otros, en abrazar estas intempestivas ambivalencias, reconocerlas y lograr nuevas visiones del oficio de educar, uno que, de forma particular, cada maestro puede reinterpretar en cada sujeto que hace de su oficio un reto diario “Porque [no] te quiero, te enseño, aunque tu [no] me quieras, iremos de la mano hasta lograr nuestro objetivo en común. Aunque a veces [no] nos entendamos, aprenderemos uno del otro”.

Ruta Metodológica

Paradigma

Para dar apertura al componente metodológico de esta investigación, se tendrá en cuenta que este proyecto se trabaja desde un paradigma cualitativo, porque se busca comprender aquello que se investiga, sin buscar una verdad absoluta sobre aquello que se concluya durante el proceso; en palabras de Hernández Sampieri, Baptista Pilar y Fernández Collado (2014), “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto”. El investigar en torno a las implicaciones de los afectos docentes en las relaciones pedagógicas en la Guardería Preescolar Pimponio desde la investigación cualitativa es clave, ya que se involucra a los procesos de la subjetividad como base para la construcción del conocimiento.

Perspectiva Epistemológica

En relación con el paradigma, se hace necesario dialogar sobre la perspectiva epistemológica de la investigación para dar cuenta de aquellos procesos históricos y científicos que atraviesan las formas del investigador para recabar y dar cuenta de los datos obtenidos. En este caso, este proyecto se plantea desde una perspectiva interpretativista, la cual, históricamente, surge de la dicotomía entre las ciencias sociales y las naturales, donde las primeras “buscan la comprensión (*Verstehen)* del significado

de los fenómenos sociales, mientras que las segundas pretenden la explicación científica” (1994).

En ese sentido, la reflexión sobre lo humano y su interpretación desde una perspectiva cultural e histórica generan que no se busquen y analicen datos para dar cuenta de datos estadísticos y homogéneos, sino más bien, que haya una comprensión de los fenómenos sociales a la luz de la subjetividad y las experiencias de vida de las maestras entrevistadas en este proyecto.

Teniendo en cuenta la historicidad de la perspectiva epistemológica a lo largo de los años, sus cambios y transformaciones, se hace necesario expandir el panorama hacia la corriente hermenéutica del interpretativismo; esta corriente de la investigación, parafraseando lo indagado por Sandin (2003) apareció como una posibilidad para la interpretación de textos bíblicos según el contexto socio-histórico de dicha época. Dilthey (s.f) citado en Sandín (2003) la caracteriza de forma más actualizada en dos aspectos principales:

> El referente para juzgar si una interpretación es correcta o incorrecta reside finalmente en el otro [...] el investigador es capaz de mantenerse fuera de su propia historia para interpretar los significados de los otros. [...] A diferencia de la fenomenología, la hermenéutica no se preocupa tanto por la interpretación del actor, sino que toma la acción como una vía para interpretar el contexto social del significado más amplio en el que está inmersa (p.60).

Cuando se tiene en cuenta este apartado, podemos inferir que la investigación a través de esta perspectiva no se enfoca en la interpretación del investigador sobre las respuestas del grupo de participantes del proyecto, sino que tiene en cuenta la

singularidad de cada respuesta para dar luces a aquello problemático dentro de dicho contexto.

Tradición de la Investigación

La tradición de la investigación se presenta como el concepto de “método” para Sandín (2003), puesto que “encontramos en la literatura anglosajona una tendencia a utilizar indistintamente los términos *strategy of research, research, methodology o tradition,* para referirse a métodos de investigación”. Cada una de estas tradiciones se ha construido dentro de un campo disciplinar, las cuales convergen en diferentes campos de las ciencias sociales y naturales a gusto e interés del investigador por abordar de ciertas formas la información recolectada en el proceso.

En ese sentido, se opta el encaminar la investigación a través de la tradición narrativo-biográfica, debido a la naturaleza del proyecto frente a los afectos docentes y las relaciones pedagógicas, pues cada participante tiene una historia por contar a través de su experiencia, o ya en palabras de Connelly y Clandinin (1995) citados en Sandín (2003):

> La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo [...] la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de

historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (p.147).

Se opta por decantar la investigación en esta tradición con el fin de dar voz a los participantes del proyecto, teniendo en cuenta su subjetividad y cómo esto influye en los resultados del ejercicio investigativo. La realidad humana del maestro es pocas veces explorada en las investigaciones cualitativas de las facultades de educación. Solo en Unilasallista Corporación Universitaria, la Facultad de Ciencias Sociales y Educación en los últimos 10 años ha sido poca la producción de trabajos de grado que desembocan en reflexiones frente a la posición del maestro en la escuela, más bien, se ha propiciado un ruido frente a las prácticas pedagógicas de los docentes, desconociendo los procesos subjetivos que estos llevan consigo a la institución educativa. Por ende, este proyecto busca dar voz nuevamente al maestro, darle un espacio donde se reconozcan aquellas situaciones que sobresalen de lo profesional y conectan con lo más humano de sí mismo, más aún en temas tan controversiales para muchos como son los afectos docentes y las relaciones pedagógicas.

Contexto y Participantes

El proyecto investigativo denominado “Implicaciones de los afectos docentes en las relaciones pedagógicas” se desarrolló en la Guardería Preescolar Pimponio, ubicada en el municipio de Caldas en la cabecera municipal. El preescolar fue fundado el 23 de enero de 1982. Este preescolar se caracteriza por contar con un equipo diverso de

profesionales, que incluye 1 directora, 1 administradora, 1 secretaria, 6 docentes de tiempo completo, 2 docentes de tiempo parcial y 1 auxiliar de servicios generales.

El Proyecto Educativo Institucional está fundamentado desde orientaciones cognoscitivas del aprendizaje a través de Piaget y sus etapas del desarrollo, así como las rutas de atención integral para la primera infancia del Ministerio de Educación Nacional; ambos componentes teóricos y prácticos posibilitan una hoja de ruta para el trabajo académico y pedagógico de las maestras del preescolar. El enfoque principal se orienta hacia lo académico, a través de la elaboración de fichas y cuadernos, pero también del desarrollo integral de los estudiantes a través de espacios de aprendizaje lúdicos. De forma particular, se encuentra que dentro del PEI de la institución un aspecto relevante para el tema de los afectos docentes radica en el siguiente apartado sobre el perfil del maestro, donde se argumenta que “Las docentes que laboran en la Guardería Preescolar Pimponio deben ser personas mental y emocionalmente equilibradas” Pimponio (2022), esto daría a entender que cualquier emoción que se desborde, que no esté “equilibrada” o que no sea cautelosa puede interferir con el desarrollo del currículo dentro de la institución.

En línea con los objetivos misionales de la Guardería Preescolar Pimponio, tal como se refleja en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) del año 2021, se destacan aspectos prioritarios que orientan la labor educativa:

Misión

La Guardería Preescolar Pimponio como pionero de cambio educativo en busca de un mejoramiento de la calidad de vida, es una institución que brinda un proceso de enseñanza y aprendizaje orientado y proyectado al crecimiento y formación de manera integral a través de una metodología creativa e innovadora comprometida con la excelencia, en busca de una calidad hacia el logro de hombres y mujeres transformadores de vida (p.16).

Visión

En el año 2024 seremos una institución generadora de cambios sociales en el municipio de Caldas y movimiento de la educación inicial, basados en altos parámetros de calidad para llegar a la excelencia, que nos permitirá un posicionamiento y credibilidad dentro y fuera del municipio Pimponio (2021, p.16).

Las participantes serán las maestras de la Guardería Preescolar Pimponio, desde el nivel Guardería hasta el nivel de Transición de educación preescolar. El nombre de cada participante estará codificado con las iniciales de la Guardería Preescolar Pimponio seguido de un número.

Técnicas de Generación de la Información

Dentro de lo trabajado en el proyecto investigativo, se ha optado por utilizar las siguientes técnicas para la generación de la información, pues posibilitan una

profundización a las categorías de análisis centrales desde las voces de los sujetos, tal y como se plantea en la ruta metodológica; éstas describirán en el siguiente apartado:

La Entrevista

Pérez y Pinto (2022) introducen el concepto de entrevista con un abrebocas que da una noción más amplia de lo que implica utilizar esta técnica de recolección de información, donde expresan que:

> Pensar en un instrumento que resulte ideal para el trabajo metodológico en torno de las narrativas no podría iniciar de otra manera que con la entrevista, las cuales se constituyen en conversaciones que se proponen de manera intencionada para la recabación de datos en torno a una finalidad claramente precisada. Su uso se discrimina especialmente para las investigaciones de orden cualitativo y en este horizonte aplican para la investigación narrativa (p.154).

En el marco de la investigación narrativa, y en aras de recabar toda la información posible sobre el tema de investigación, se toma en cuenta la entrevista semiestructurada, como formato para dar vida a las narraciones de los entrevistados. A continuación, se hará una introducción desde los autores a este tipo de instrumento.

Entrevista Semiestructurada

Pérez & Pinto (2022) abren este párrafo dando a entender que la investigación narrativa se enfoca en hacer inferencias de tipo reflexivo, las cuales no son absolutas, ni son la única verdad, sino más bien, que son “iluminadoras de la práctica investigativa”. En ese orden de ideas, se realiza una apertura a lo que atañe esta investigación: la entrevista semiestructurada:

La cual de un modo u otro retoma elementos y particularidades tanto de la entrevista estructurada como de la no estructurada. De manera particular, este instrumento de recolección de narrativas genera la posibilidad de desarrollos dialógicos captando no solo respuestas cerradas o en cierto modo puntualizadas, sino que también permite captar emociones, gestos, pensamientos, comprensiones, entre otros, permitiendo una ampliación de datos siempre relacionados con el interés y objeto de estudio de la investigación (p.157).

Documentos Personales (Diarios)

En el proceso investigativo, se pensó sobre la posibilidad de documentar, a través de los acontecimientos del diario vivir de las maestras, situaciones que estuviesen relacionadas con los afectos docentes y las relaciones pedagógicas, las cuales no tuviesen un orden o un momento específico para realizarse dentro de la jornada escolar, sino que cada vez que se presentase un hecho significativo frente a las temáticas que movilizan la investigación, se escribiría a modo de relato. Esto, sustentado en palabras de Allport (1945) como “documentos personales”, los cuales pueden ser definidos como:

> Cualquier registro auto-revelador que intencional o inadvertidamente proporciona información sobre la estructura, dinámica y funcionamiento de la vida mental del autor. Puede registrar la perspectiva del participante sobre experiencias en las que ha estado involucrado; puede dedicarse deliberadamente a la autoexaminación y autodescripción; o puede ser solo incidental e involuntariamente revelador de sí mismo (p.12).

En conclusión, estos elementos podrían contribuir a la creación de la narrativa sobre los afectos docentes y las relaciones pedagógicas, ya que se busca que los relatos mencionados sean lo más auténticos y libres de sesgos o parcialidades posible.

Consideraciones Éticas

Las consideraciones éticas en la investigación cualitativa son fundamentales para garantizar la integridad, la confiabilidad y el respeto hacia los participantes y el proceso de investigación en sí**.** En la presente investigación, se permitió a las participantes conocer de primera mano el propósito del proyecto investigativo y los objetivos propuestos para el mismo, antes de permitir que su narrativa fuese parte del mismo. Además, se hizo hincapié en los siguientes aspectos, consolidados dentro del formato de consentimiento informado (anexo 1), para generar un ambiente de confianza en las participantes durante la investigación:

Participación Voluntaria

> Ninguna de las maestras que narraron sus historias y/o vivencias fueron obligadas de ninguna manera a participar dentro de la investigación, todas fueron informadas sobre el instrumento de preguntas y se dispuso de tiempo con cada

una de ellas para que la entrevista no se sintiese como interrogatorio, sino como un espacio para platicar sobre aquellos aspectos que poco se suelen dialogar sobre los afectos docentes y las relaciones pedagógicas.

Remuneración Económica y Secreto Profesional

Cada una de las maestras fue informada sobre la confidencialidad y el secreto profesional de su participación, donde se especifica que su identidad estaría protegida por la Ley 1581 de 2012 (Ley de Protección de Datos Personales) y que, en ningún momento, sería revelado su nombre, identificación, o cualquier dato que pudiese brindar algún indicio de lo narrado por cada una de ellas.

Cada maestra tuvo presente que, llegado el caso de publicarse este proyecto investigativo en alguna revista y/o ponencia académica, este sigue conservando la protección de datos personales y el secreto profesional, pero que ésta no generaría ninguna remuneración económica por su participación, ya que esta no tiene fines comerciales ni lucrativos, conservará siempre su finalidad académica.

Codificación de los Participantes.

Cada maestra fue informada sobre la codificación de su nombre, donde no aparecería ni una sigla, ni ningún dato sugerente para su identificación. Por lo cual, se decidió nombrar a cada una con un código que simbolizara su cargo como docente, las siglas de su lugar de trabajo, más un código numérico asignado sin seguir un orden específico entre las 6 participantes, iniciando en DOCGPP01 hasta DOCGPP06.

Técnicas de Análisis de la Información

Según Pérez y Pinto (2022) las narrativas en investigaciones recientes se analizan a través de la técnica de análisis de contenido, las cuales sirven “para estudiar cualquier tipo de comunicación de una manera ‘objetiva’ y sistemática, que cuantifica los mensajes o contenidos en categorías y subcategorías, y los somete a análisis estadístico”, por lo cual, se optó por generar una matriz rúbrica que permitiese someter las narrativas de las maestras a un análisis según los objetivos general y específicos de la misma.

Tabla 1

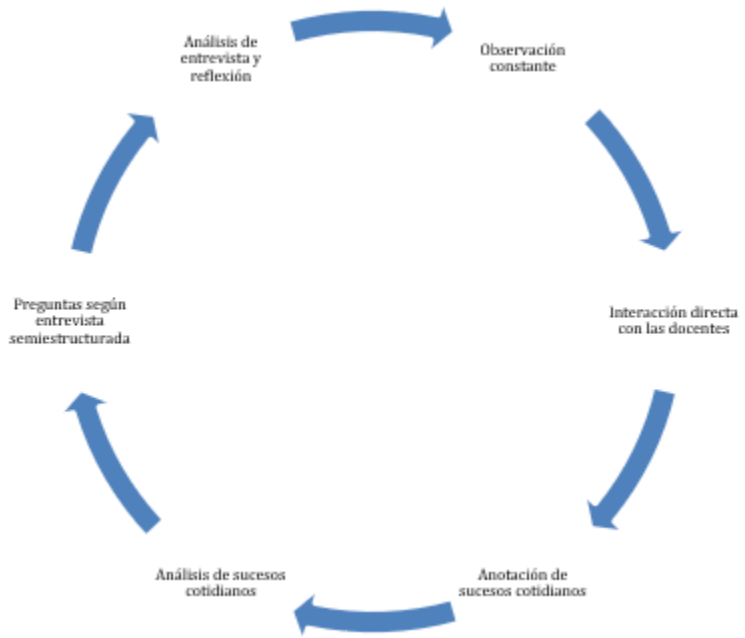
Formato de Análisis de la Información.

	Formato de análisis de la información														
	Categorías iniciales	Códigos en vivo							Palabras clave						Interpretació
	Subcategorías	DOCGPP	DOCGPP	DOCGPP	DOCGPP04	DOCGPP	DOCGPP	DOCGPP	DOCGPP	DOCGPP	DOCGPP	DOCGPP	DOCGPP	DOCGPP	
Afectos docentes	Prácticas afectivas apropiadas														
	Afectos politicamente incorrectos											no volver			
	Afectos ambivalentes														
	Afectos de rol														
Relaciones pedagógicas	Volver disponible														
Categorías emergentes															

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 2

Fases de la Investigación



Fuente: Elaboración Propia

Tabla 3

Cronograma de Actividades.

Cronograma de actividades		
Fase de la investigación	Actividad	Fecha
Observación constante	Observación de las rutinas de las docentes y su interacción con los estudiantes.	Se extiende por todo el período de la investigación
Interacción directa con las docentes	Participación en los espacios libres de las docentes (momentos de almuerzo, espacios entre clases) para compartir experiencias sobre los estudiantes a su cargo	Se extiende por todo el período de la investigación
Anotación de sucesos cotidianos / Análisis de sucesos cotidianos	Escritura de sucesos relevantes para el proceso investigativo en el diario pedagógico (manejo de situaciones con los diferentes estudiantes, comentarios, percepciones, etc.)	Se extiende por todo el período de la investigación
Preguntas según entrevista semiestructurada	Entrevista a cada docente basado en la batería de preguntas de entrevista semiestructurada. Cada docente cuenta con un espacio de reflexión en el cual se hará una charla cotidiana sobre sus estudiantes, sus percepciones, comentarios, ideas. Luego se realizarán las preguntas correspondientes.	Fecha de inicio: 11 de noviembre 2022 Fecha de culminación: 13 febrero 2023
Análisis de entrevista y reflexión	Análisis y discusión de los hallazgos con la asesora del	Fecha de inicio: 11 de noviembre 2022

	proyecto investigativo durante las sesiones pactadas semanalmente.	Fecha de culminación: 13 febrero 2023

Fuente: Elaboración Propia

Resultados

Afectos Docentes en las Relaciones Pedagógicas

Los afectos docentes y las relaciones pedagógicas varían en su contenido. Según lo que llegan a expresar las maestras, éstos no están concebidos desde la universalidad del amor como una teoría indubitable, sino que posee matices de diversas tonalidades que conducen a una amalgama de emociones, sensaciones y experiencias que son únicas en cada una de ellas. A continuación, se dará apertura al análisis de las experiencias compartidas por las maestras.

Sentimientos y Actitudes: Hacia una Interpretación de la Relación

En la solicitud de definir con palabras la relación entre las maestras y los niños aparecen los sentimientos que se presentan en orden de mayor a menor frecuencia: el amor, la ternura, la paciencia, la alegría, la comprensión, la sensibilidad, el entusiasmo y en contraste, se manifiesta la frustración, la rabia y la impotencia, como sentimientos de menor aparición dentro de la relación. Algunas maestras, definen la relación más allá de los sentimientos y sus respuestas se amplían hacia actitudes como: la entrega, la escucha, el respeto y la capacidad de autoevaluarse como un ejercicio cotidiano en la búsqueda de ser mejor para ellos. Dentro de las actitudes que las maestras enuncian se destaca la disponibilidad lúdica, en la cual el lenguaje corporal se manifiesta como un espacio donde las maestras pueden posibilitar diversas formas de interacción con los niños. Porstein (2009), la considera como:

> Una condición indispensable para la tarea docente con niños pequeños, la posibilidad de jugar, de enseñar a través de las acciones y no sólo de las palabras, el cuidado de la comunicación corporal y gestual y, a su vez, del estilo de comunicación verbal que se pone en juego (p.12).

Según las maestras, la construcción de la relación pedagógica se desarrolla en dos ámbitos: en la intimidad de los sentimientos que podríamos llamar “ámbito privado” ya que de los sentimientos del otro nada sé, por lo que es necesario una declaración, un manifiesto que nos permita quizás una interpretación de la relación, es a través de la voluntad de intentar revelar al otro lo que sentimos que se da lugar al “ámbito público”, pues es a partir de las acciones y actitudes (observables, tangibles) donde el otro encuentra pistas de lo que produce.

Ahora bien, en este nexo entre sentimiento y acción no siempre se destaca la coherencia, pues en la expresión de los sentimientos actúa “la ética profesional” que va preconfigurando las formas de ser maestras, en las cuales en ocasiones los sentimientos se quedan fuera de lugar y priman aquellas actuaciones que tienen la expectativa de mostrarse como “el buen ejemplo”. Se ha automatizado en el discurso de formación a maestros que se deben mostrar como inquebrantables frente a sus estudiantes, con pleno control de sus emociones y con la serenidad y la calma que debería transmitir una figura cuasi religiosa. Este discurso alienante ha generado que las maestras consideren que cierto tipo de sentimientos deben ser censurados dentro del aula, porque no son “positivos”.

Esta clase de discursos dualistas (positivo, negativo; bueno, malo, etc) podrían generar una autocensura de las maestras, en tanto consideran que sus acciones o

sentimientos frente a las diversas situaciones que ocurren en el aula no pueden ser sentidos por el hecho de ser considerados como “negativos”. Abramowski (2019) en la conferencia nombrada “Crítica a la educación emocional”, expresa que las emociones no son algo transparente, objetivable, cosificable, ni tampoco racional.

El paradigma de las emociones en la educación desecha la idea de que hay emociones difíciles, ambiguas, que están relacionadas directamente con la subjetividad. Las emociones llamadas “negativas” son dicientes, y tienen gran potencia en el mundo de lo afectivo; es por esto que es necesario que las maestras reconozcan que identificarlas, sentirlas, expresarlas, tiene un gran valor para la relación pedagógica, porque es nombrando y dando lugar a los sentimientos que los afectos se podrían configurar de una forma sana, en tanto que el maestro estaría siendo consciente de aquello que lo atraviesa, lo positivo de su vida por fuera del oficio y dentro del mismo, pero también aquello que genera discrepancias, momentos de ira, impotencia y que se salen del molde hegemónico del “buen ejemplo”, para dar cuenta de un proceso más intrínseco y subjetivo como el de la aceptación de los sentimientos, abrazarlos, sentirlos y darles cabida en el encuentro con los niños, para también desmontar en ellos el ideal de que el maestro es siempre un sujeto con “felicidad eterna” y que más bien, es un humano sensible a aquello que lo rodea, contrario a lo que argumentaba una de las maestras entrevistadas.

> Pues, en el encuentro con los niños uno evita como ese tipo de sentimientos negativos, o sea, tratar en la medida de lo posible de no tener sentimientos con los niños por ejemplo de tristeza, que a veces maestros cometen el error de que cuando tienen problemas en la casa, mmm, los traen al lugar de trabajo, en este

> caso al preescolar, y eso se manifiesta en los niños, cuando no debería de ser así. Cuando uno tiene problemas en la casa, pues, en la casa se deberían de quedar y no traer como ese sentimiento negativo hacia los niños (DOCGPP05).

Particularmente, el educar se desliga de la humanidad del maestro, asignándole características de perfección, buen ejemplo, pureza, bondad, principios y moral intachables, al cual de forma casi inmediata de comenzar su ejercicio profesional, se le despoja de aquello que lo identifica como sujeto para pasar a ser un personaje de dominio público, aun cuando en el devenir de la escuela, su subjetividad está delante de aquellos a los cuales educa. Marcio Veloz Maggiolo (1998), relata:

> El maestro —cuya labor se desenvolvía entre el conuco y el aula— se llevó el libro debajo del sobaco, y el calor derritió entonces las palabras, y las imágenes de colores de los padres de la patria rodaron convertidas en melcocha por debajo de la camisa caliente y pedagógica; las ciudades de la página 32 se poblaron de agrios olores sudorosos, y los pistilos y corolas abandonaron ya en la página 95, el marco blanco de las hojas. Cuando el maestro quiso sacar su libro para leer la lección del día, comprobó que sus alumnos recogían los capítulos en vasijas de barro y que sólo colocándolos a la luz y el calor del sol la sequedad anterior se recuperaba en una mezcla de temas y paisajes que eran ya un tipo de saber diferente al que el maestro había durante años explicado (p.141).

Este fragmento evoca la humanidad que habita al maestro en su cotidianidad, donde existe un sujeto que se establece desde su historicidad y no sólo desde su profesión. Cuando se asume al maestro como un ser frágil, impredecible, cambiante,

humano, la escuela se transforma en aras de reconocer la subjetividad, no solo del maestro sino también de los niños, dando lugar a aquellas situaciones que afectan el quehacer pedagógico, a todo lo que se inmiscuye en el desarrollo del oficio y de sus vínculos. Es en esta mirada de la escuela que estudiantes y maestros rompen con la hegemonía del locutor del libro y los oyentes, para hablar de construcciones colectivas del conocimiento. El maestro, pues, se despoja de su investidura divina para reencontrarse con su humanidad en la reunión con sus estudiantes.

En conexión con este discurso sobre la expectativa que tengo del otro, encontramos que las maestras dan cuenta de cierta ambivalencia en los afectos con expresiones como “son hermosos pero sin norma”, “lo quiero pero me provoca pegarle”, lo cual revela que la ambivalencia se proyecta en el otro, mas no en las convicciones propias de las maestras o su forma de interactuar y comprender a los niños. Esta ambivalencia se revela en ciertos momentos, más el discurso de esta maestra logra ser un abrebocas para suponer que existe un tipo de ambivalencia en aquellos sentimientos que se presentan ante el encuentro con los niños.

> Sí, con dos niños que… son hermosos, son hermosos, pero no tienen norma, no tienen límites, eh, le hacen daño a sus compañeros, entonces es muy duro. Uno los ve en momentos súper tiernos pero en momentos son inquietos, entonces sí pasa mucho (DOCGPP01).

Tiernos, pero hacen daño, son hermosos pero su falta de límites y normas se convierte en una dificultad dentro del aula, son amorosos, pero hacen daño a sus amigos. Son variables que, aún reconociendo su subjetividad, se convierten en un reto para las

maestras, debido al sentimiento de diferencia que existe entre los chicos que son rechazados o no sobresalen mucho, como aquellos que se proyectan con sus transferencias afectivas. El conectarse con el otro desde su diferencia, desde ese amor entre extraños, aunque complejo, se convierte también en una experiencia de resiliencia para con el compromiso de educar a aquellos que hacen parte del tejido social de la escuela.

> Claro que sí, totalmente, eh… ha habido como con dos o tres niñitos, que se ha tomado que uno dice tan lindo, tan hermoso y al momentito dice uno, ay no, tan inquieto, no obedece, se sobrepasa el límite, eh, grita todo momento, uno le habla pasito y no entiende, uno hasta le dice: por favor deja de gritar, con amor, pero ellos a veces no entienden, y es difícil, entonces es algo que a veces uno se sale y ¿Qué hace? tome agüita, respire y vuelva otra vez (DOCGPP02).

Finalmente, la ambivalencia en los afectos hacia los niños, expresada por algunas maestras, revela la complejidad de la relación. Esta ambivalencia se manifiesta en la percepción de los niños como hermosos pero desafiantes, lo cual presenta desafíos para las maestras al tratar con la diversidad de personalidades en el aula. La conexión con los niños desde sus diferencias se convierte en un acto de resiliencia y en un compromiso valioso en la tarea educativa.

Crianza, Reciprocidad de los Afectos que Inicia en el Niño.

Los procesos educativos que acontecen en la educación preescolar se conectan de forma inmediata con las dinámicas de crianza y las subjetividades presentes en cada

familia que integran la comunidad educativa, Sin embargo, este encuentro entre dos mundos opuestos genera discrepancias frente a qué es lo correcto al momento de educar. Las maestras argumentan que la familia tiene gran incidencia en el niño, en su formación dentro del preescolar y las actitudes que tomarán frente a él dependiendo de “cómo se porte la familia”.

Es esencial tener en cuenta, en este punto, que la Guarderìa Preescolar Pimponio, en su componente de Gestión de la Comunidad, se presenta como un espacio cerrado para las familias. Aunque existe una comunicación constante con cada uno de ellos por parte de las maestras, estas solo pueden acceder al preescolar durante eventos específicos, como las entregas de informes. En el siguiente fragmento, se ilustra una situación particular que aborda la complejidad de la tarea educativa y la influencia directa de la familia en dicho proceso.

> Yo digo primero que todo, que el padre tenga consciencia de las cualidades y defectos que tiene su hijo, y si él se concientiza, lo sabe educar y todo lo que le diga la docente para orientarlo, para que salga adelante en su aprendizaje, ayuda demasiado, en cambio el padre de familia que trabaja todo un día, que lo entra a un preescolar como "para que me lo cuiden y para que haga absolutamente todo" y cuando hay una dificultad no lo acepta, sino que el error es del docente, entonces ahí es complicado (DOCGPP02).

Las disonancias entre las maestras y los padres suele presentarse como algo que ocurre dentro de la cotidianidad de la escuela; esto se proyecta contrario a lo que han expresado las maestras y directivas en algunos momentos, “las familias de antes sí eran más entregadas a sus hijos, con la esposa en la casa pendiente de los niños, todos

hacían caso a las docentes, ya ahora no hay nada de eso, ya es lo que el niño diga y ya” y esta proyección de las familias perfectas son un fenómeno que incluso Siede (2017) se ha detenido a explicar:

> Porque detrás de muchas frases actuales sobre las familias, hay una connotación de pérdida o de desvío respecto de las familias de antes que, según creemos, eran así. ¿Por qué creemos esto? Básicamente, porque lo contaba el libro de texto, aunque ese texto no tenía ninguna intención de describir con fidelidad las familias de la época, sino de prescribir su funcionamiento correcto según cánones ideológicos propiciados por la educación escolar. El texto es tan prescriptivo que ni siquiera dice “las familias deberían ser así”, dice “las familias son así” (p.24).

Relativamente, las familias al inicio del preescolar, en el año 1982, se mostraron siempre comprometidas con la educación de sus hijos y se podía “observar” que ese modelo de familia tradicional funcionaba para cumplir con los objetivos misionales de la institución. Sin embargo, con las variantes actuales de las prácticas de crianza, las diferencias intergeneracionales y los estudios neurológicos sobre el cerebro del niño han hecho que el paradigma de la familia tradicional, de un padre trabajador, una madre ama de casa y unos hijos modelo se vea corto para explicar lo heterogéneo que es hablar actualmente de familias.

En ciertos momentos, las maestras muestran apatía sobre dichos cambios, ya que estos generan desgaste en varias de ellas porque las familias no están de acuerdo en algunas situaciones, o porque contradicen aquello que ella solicita. Sin embargo, una de las maestras generó una reflexión importante sobre este proceso de educar, que va muy de la mano con la diversidad de las familias que llegan al preescolar:

> ¿Cómo veo yo a ese niño? ¿Cómo veo yo al otro? y desde su punto de vista, ¿Cómo ve usted a esos mismos niños? y no va a ser igual a lo que yo veo en ellos. Usted puede decir: no, es que ese grupo es muy difícil. Y si yo me paro desde mi punto de vista, yo puedo decir: ese grupo para mí es muy fácil, porque desde mi personalidad, desde la manera en la que yo le llego a ese niño, a ese grupo de niños, ellos sienten esa compatibilidad conmigo, pero digamos que con usted no. Entonces ahí entra a jugar primero eso, y segundo, obviamente no es fácil educar, educar no es fácil. Nunca va a ser fácil educar, [...] pero sí hay que tener en cuenta los escenarios de cada niño, en cómo se manifiestan ellos para uno mirar cómo ayudar para que la educación sea más fácil: ¿Qué hay que hacer de ellos? mezclarlos todos para que todos aprendan de todos, del inteligente, del buen niño, del que comparte, del que socializa, del que le ayuda al otro, del que les presta colores (DOCGPP04).

En el relacionamiento con el otro, con su subjetividad y sus vivencias, es que se construye la comunidad educativa, no solamente con aquellos que son iguales a mis ideales y mi formación tanto profesional como social. Las familias que acuden al preescolar buscan a un profesional que pueda brindar algo a los niños que, como padres, ellos carecen, como lo es el tema de educar. Este, particularmente, ha sido provisto de “buen ejemplo”, una característica que persigue a las maestras donde quiera que se encuentren y es una cultura institucional que, no solo se perpetúa en la institución, sino en todos los entornos que guardan una relación con el oficio de educar. Y en esa idea de buen ejemplo, se encuentra un discurso pendular; un lugar donde las maestras evitan expresar sus sentimientos en lo público, donde son vigiladas y juzgadas por su actuar,

pero a su vez, existe lo privado, la intimidad con sus compañeras donde sienten la necesidad de desahogarse, de dar rienda suelta a todo aquello que ocurre con los niños. En estas narrativas, se puede dar cuenta de esos espacios donde se conecta aquello que las docentes sienten por las familias, por sus hijos, pero a pesar de ello, buscan la manera de que ésto no afecte la imagen del niño:

> Cuando no hay una buena conectividad, no… tratamos al máximo, eso se hace uno un examen de conciencia al 100%, porque los niños no tienen la culpa y lo mejor que hay que brindarles a los niños, todo lo positivo, todo el amor, toda la afectividad más grande que tengan en el mundo (DOCGPP02)
>
> [...]Los niños no tienen la culpa de ser así, por eso es que nosotros los vamos enseñando más a interactuar con nosotros, con los amiguitos, a mostrar sus sentimientos, entonces nosotros no podemos demostrarles, eh, rechazo hacia ellos, antes mostrarle más amor, a enseñarles que con amor todo se puede.(DOCGPP01)

Tomando en cuenta lo anterior, seguido de las implicaciones de la crianza y las actitudes de los niños, podría inferirse que las maestras buscan proyectarse con el arquetipo de “buen ejemplo”, dando a entender que no hay sentimientos ambivalentes ni sinsabores por aquello que pueda acontecer con las familias, que esto hace parte “del oficio”, de que, frente a la sociedad, ellas no dan “mal ejemplo” a sus hijos ni a su comunidad educativa, pero que, en la intimidad de las maestras, se recargan sentimientos que van más allá de un amor desinteresado e incondicional. Es de gran importancia que en los espacios del ámbito privado, las maestras tengan la posibilidad de sentir, de que, en el departir con sus compañeras, se pueda dialogar libremente de

aquello que las incomoda de sus estudiantes, porque, tal y como expresa Abramowski (2010) sobre la función subjetiva del odio, el separar la imagen que se tiene del otro, conversar sobre ella, vivirla, sentirla, pero a su vez permitir que ésta salga a la luz y no siga generando ruido en su interior; es una posición ética que se debe tener en cuenta al momento de conectarse con esa reciprocidad de los afectos. De igual manera, la autora pone como ejemplo a Freud (2007/1914) con el caso de nuestros estudiantes, sobre cómo ellos también ponen de manifiesto los diversos sentimientos sobre nosotros como sus maestros:

> Los cortejábamos o nos apartábamos de ellos, les imaginábamos simpatías o antipatías probablemente inexistentes, estudiábamos sus caracteres y sobre la base de estos formábamos o deformábamos los nuestros. Provocaron nuestras más intensas revueltas y nos compelieron a la más total sumisión; espiábamos sus pequeñas debilidades y estábamos orgullosos de sus excelencias, de su saber y su sentido de la justicia. En el fondo los amábamos mucho cuando nos proporcionaban algún fundamento para ello; no sé si todos nuestros maestros lo han notado. Pero no se puede desconocer que adoptábamos hacia ellos una actitud particularísima, acaso de consecuencias incómodas para los afectados. De antemano nos inclinábamos por igual al amor y al odio, a la crítica y a la veneración (p.248).

El encuentro con el otro despierta una amplia gama de sentimientos, y cualquier individuo involucrado en el ámbito educativo no se encuentra exento de experimentar diversas emociones ante la presencia de la alteridad. Esto está estrechamente relacionado con la esfera emocional y cómo nos sentimos frente a las actitudes y

disposiciones que surgen en la vida cotidiana de la escuela. Diversas circunstancias pueden dar lugar a la aparición de sentimientos hacia los demás, sin embargo, es innegable que cada persona, a través de sus proyecciones, nos insta a acogerla y reconocerla, o incluso a distanciarnos y considerarla ajena. En el caso de las maestras entrevistadas, se evidenció que la relación se proyecta desde lo que el niño genera, mas no desde un encuentro bidireccional con él. Es decir, tiene mayor impacto en cómo el niño se muestra ante la maestra que todo lo que implica saber sobre su historia, las causas por las cuales se porta de una u otra forma, porque educar es más fácil si el otro es mi igual, no mi contraparte:

> El que es obediente, que escucha lo que uno dice, que es ordenado y que atiende las instrucciones que uno le da, podría decir uno que es como el más fácil, porque no tiene que estar desgastándose para que haga una tarea o que se siente a escuchar lo que tenemos preparado para la actividad de hoy (DOCGPP03).

Este aspecto de proyectarme en el otro y asumir que es el estudiante “modelo” para que todos le sigan, convierte al oficio de educar en un embudo que selecciona ciertos elementos para que ingresen a un recipiente, mientras los demás quedan retenidos en el proceso. Algo interesante que surgió en el proceso investigativo fue observar que todas las maestras tenían un patrón diferente sobre los niños que “seleccionaban” dentro de su embudo, un patrón no hegemónico como en el siguiente relato:

> DOCGPP02 llama la atención a un niño porque desobedece a la docente y se pone a jugar con los desechos de su pañal, diciéndole “enojada”: estoy muy enojada con usted JM, ¡cochino, maleducado! -en ese momento guiña el ojo, a los

que se encuentran presentes- DOCGPP01 le dice que ella se encarga de él, lo abraza, lo consiente y dice: ¡Es que véalo como es de lindo, a mi me encantan los niños así como desobedientes! jajaja, les tengo un cariño especial.

Al analizar estos patrones, se puede dar cuenta de que los afectos docentes son únicos, no tienen un chip predeterminado, como se presupone, de que todas las maestras buscan que un estudiante sea de cierta forma. Dentro de este también existen ambivalencias, y eso se convierte en lo interesante dentro del proceso de relación con el otro, porque no hay relaciones ni vínculos predeterminados, sino elecciones que se hacen de forma inconsciente en muchas ocasiones. El brindarse un espacio para pensar en estas relaciones, en el porqué de las mismas y cómo permitir que los otros estudiantes no se sientan por fuera del embudo del maestro es una de las reflexiones que, de forma individual, cada uno debe construir, para generar espacios donde el oficio se centre en su acto culmen, que es el educar, pero que brinde condiciones para que el otro, en su afán por ser educado, también sienta que el otro está disponible para él, sin importar sus condiciones y/o experiencias de vida que permean su subjetividad.

Los Afectos: Entre la Pasión y la Discordia

En la pregunta por si hay algunos sucesos o acontecimientos que hacen nacer o apagar los afectos docentes por los estudiantes, encontramos que las maestras atribuyen principalmente a los niños lo que sienten por ellos, lo que quiere decir que la reciprocidad de los afectos tiene origen fuera de sí mismas. Esto puede leerse en el siguiente fragmento:

> Sí, ya depende pues por ejemplo del niño, que hay niños más tiernos, hay niños más amorosos, que demuestran más sus sentimientos y hay niños que son más… secos, pues, por decirlo así, en mostrar sus sentimientos, yo digo que eso va en la crianza que venga de la casa, entonces uno a veces sí siente un poquito más de afecto por unos, porque él le demuestra más a uno (DOCGPP01).

Los afectos aparecen como una transacción o trueque en el cual los sujetos de la relación están implicados en un intercambio condicionado por los comportamientos de los niños, una especie de “si me quieres yo te quiero, pero si no te portas bien se me hace difícil quererte”. Fromm (1956) en su obra “El arte de amar”, establece una discusión interesante sobre el amor maternal y paternal, donde,

> La madre ama al recién nacido porque es su hijo, no porque el niño satisfaga alguna condición específica ni porque llene sus aspiraciones particulares [...] la madre es el hogar de donde venimos, la naturaleza, el suelo, el océano; el padre no representa un hogar natural de ese tipo. Tiene escasa relación con el niño durante los primeros años de su vida, y su importancia para éste no puede compararse a la de la madre en ese primer período [...] Si bien el padre no representa el mundo natural, significa el otro polo de la existencia humana; el mundo del pensamiento, de las cosas hechas por el hombre, de la ley y el orden, de la disciplina, los viajes y la aventura. [...] El amor paterno es condicional. Su principio es “te amo porque llenas mis aspiraciones, porque cumples con tu deber, porque eres como yo” (pp.30-31).

El oficio de educar, en un pensamiento utópico, habría de sostenerse desde un amor maternal, donde todos sean amados sin importar sus actitudes o si sus acciones

están encaminadas con las aspiraciones de aquel que le educa. Sin embargo, el amor paternal, el que condiciona el amor a que el otro busque la aprobación de su maestro, es más visible dentro de las maestras entrevistadas. Aunque en muchos rasgos se asemejan a ese lado maternal, cuando expresan que aman a los niños y que hay que brindarles todo el amor del mundo, la prevalencia del amor paternal en este encuentro entre extraños sería un hecho más válido de comprender, por la propia desconexión con el otro desde lo natural, porque los niños no fueron parte de nuestro interior antes de ser sus maestros, sino que se configuran desde un yo exteriorizado.

Particularmente, en el siguiente fragmento se puede observar una especie de amor maternal en el cual la maestra sostiene un afecto sin condiciones. Además, hace uso de los afectos de rol, Abramowski (2010), al actuar como “si” los comportamientos de los niños no tuvieran efectos y al no poner palabras para nombrarlo, inclusive desresponsabiliza a los demás por sus acciones y toma parte al mencionar que el dolor es consigo misma, restando valor y contradiciendo su emoción al expresar que en ella no cambia nada:

> Cuando los niños son groseros, a uno como que el corazón se le arruga. No se cambian los afectos, porque el afecto sigue siendo igual, pero sí uno se siente triste, pero no con el niño, sino uno mismo. Pues, yo no me siento… no le demuestro nada al niño, sino que lo aconsejo, que eso no se debe hacer, que eso es feito, que eso es hacer sentir mal a la otra persona, pero yo misma, a mí no, no cambia nada, yo sigo igual con ellos (DOCGPP06)

Las formas de conectar con el otro, las decisiones que se tomen en torno a la relación y frente a aquello que nos convoca, que es el educar a aquellos que están a

nuestro cargo no están escritas en ningún manual, ni existe un dictamen pedagógico que pueda brindar argumentos sobre aquello que emana de la subjetividad, es por ello que el educar es un oficio meramente humano, porque está ligado íntimamente con las experiencias de los maestros sobre el accionar ante las actitudes del otro. El encontrar afectos sensibles, casi comparados con el amor materno incondicional, y otros más racionales, como un amor paternal, genera que se movilice el discurso de un “amor universal” en el ámbito educativo, porque este “entrenamiento pedagógico” para sentir como maestros, para “dar buen ejemplo” desconoce las experiencias previas de cada maestro, que se configura desde su infancia y sus relaciones. Este discurso casi subversivo en contra de lo universal, eterno, inmutable se conecta con Freire (s.f), en tanto expresa que “no se puede enseñar a alguien a amar, él tiene que amar. La única forma de enseñar a amar es amando”.

En las relaciones las intenciones representan un misterio, un enigma, es casi imposible saber el porque el otro hace lo que hace. Las maestras viven con la incertidumbre de saber si el otro se comporta mal a conciencia o si su actuación corresponde a las herramientas con las que cuenta para responder a diferentes situaciones. La siguiente cita es correspondiente con este análisis:

> Hay niños que uno no sabe si hacen las cosas de gusto, o porque realmente sintieron hacer eso, vea por ejemplo a MA, que le saca a uno hasta la piedra, porque por más que uno le hable es como si no escuchara, porque hace unas cosas que le dan ganas a uno es como de salir del salón y no verlo un rato... pero también hay veces que es muy tierno y que uno dice: ay, tan lindo el niño, parece un señor así todo especial cuando quiere. Pero sí, hay momentos en los cuales a

> uno no le provoca verlos, pero otros donde uno ya quiere estar con ellos y como te digo, la idea es que ellos se sientan bien en el preescolar, que les guste aprender, hacer las fichas, que les guste Pimponio porque aquí están seguros (DOCGPP03)

Ahora bien, expresiones como “me saca la piedra”, “no quiero verlo un rato”, merecen ser pensadas. “Me saca la piedra”, denota que hubo algo en la maestra que ya existía, que necesitaba salir porque se desbordaba, que de alguna manera requería ser expresado para que no siguiese siendo un síntoma de aquello que no logro comprender del otro. Ciertamente, los niños no siempre generan una respuesta “esperada” en nosotros sus maestros, pero es el maestro en sí quien elige su manera de ahondar en la intervención frente a esas sensaciones. Por otra parte, la expresión “no verlos un rato” abre la posibilidad del maestro de “regalarse un time-out”, un momento donde los niños no sean su responsabilidad, sino que pueda ser delegada a otro maestro. Particularmente, esto solía ser una constante en el preescolar, donde las maestras se “colaboraban” para que el grupo escuchara, como ocurre en este fragmento:

> DOCGPP03 le llama la atención a MA porque no le permite dar la clase y explicarle a los compañeros, por lo cual, desbordada y cansada de llamar su atención, lo saca del aula y dice a DOCGPP02: se los regalo, ¡no me lo aguanto más! de todas las formas le he hablado y no entiende. De verdad, ¡qué cansancio de niño! déjenlo con ustedes unos minuticos porfa, ¡mientras yo explico a los demás lo que deben hacer! Ojalá lo hubiesen dejado en la casa, estoy harta, no veo la hora de que sea noviembre -dice en tono de voz bajo a las maestras cercanas para que el niño no la escuche-

Si analizamos el anterior fragmento, nos daríamos cuenta de que uno de los pilares que tienen las maestras para sobrellevar el oficio de educar a pesar de los afectos es el apoyo mutuo, la confianza que tienen en sus compañeras para sobrellevar las situaciones que las desbordan, lo cual les ayuda a regular la emoción y darse un tiempo para pensar frente a ella. La maestra del siguiente fragmento se sinceró sobre aquellos sentimientos que la invadían en el encuentro con los niños, los cuales dan cuenta de ese proceso de catarsis que se deberían permitir dentro del ejercicio de educar.

> Amor también hay, pero más que todo frustración, esa rabia y esa impotencia se presentan a menudo, porque uno a veces no sabe cómo hablarles, si uno les habla con amor es como si no entendieran, y ya cuando grita o cuando regaña ahí si hacen las cosas bien, o que a veces uno tenga que repetir más de una vez lo que ya dijo en 3 veces, explicó y volvió a explicar, no sé, son cosas que lo ponen a pensar a uno en, ¿Qué más tengo qué hacer? Y ahí es cuando uno se enoja, pero uno por ética, por esa ética profesional se intenta calmar y vuelve a explicar, pero como persona es difícil controlar eso (DOCGPP05).

La ética del maestro, según su dictamen, implica una labor de prestigio arraigada en un alto valor moral. Este valor debe reflejarse tanto en su actuar como en su manera de expresarse, siendo el acto final de su desempeño el relacionado con la tarea de educar al otro. Sin embargo, la maestra señala que hay situaciones que van más allá de los límites éticos, y que manejarlas tanto en su rol de maestra como en el ámbito personal resulta difícil.

La discusión radica en la idea de que el maestro y la persona no conforman un dualismo; son una misma entidad que no se desvincula de su quehacer pedagógico al concluir la jornada. El maestro experimenta emociones como enojo, frustración y sensibilidad no solo cuando está siendo "persona", sino en todo momento. Por lo tanto, la ética no debería concebirse como un contrato de perfección para el yo-maestro, sino como un devenir de principios socialmente aceptados como "correctos". No obstante, es importante recordar que esto no debe considerarse como universal, ya que la naturaleza cambiante de lo estrictamente humano no permite una homogeneización.

En resumen, al separar lo "personal" de lo "profesional", se ignora la verdadera naturaleza del maestro, que es una amalgama de conductas azarosas e imperfectas, moldeadas por su propia experiencia de vida. Esto también ocurre con el tema de aquellas pasiones y discordias que emanan de su esencia, que están muy ligadas con su subjetividad, como la forma en la que responsabilizan a las familias de aquello que, a fin de cuentas, les generan los niños, como lo menciona la maestra en este punto:

> En muchas ocasiones [lo que ocasiona que se apaguen los aspectos son] los padres de familia, porque hay veces que los quieren tener en una urna de cristal y que no les pase absolutamente nada, y cuando les pasa cualquier cosa insignificante, se les olvida todo lo bueno que le hemos hecho a los niños, y ya hay como un pequeño rechazo, pero uno trata al máximo de que no sea hacia los niños y ya se cohíbe uno mucho con los niños por las causas que manifiestan los padres de familia (DOCGPP02).

Ese “pequeño rechazo” hacia el niño, debido a cómo los padres asumen una posición defensiva frente a la labor pedagógica del maestro es una constante en las

maestras. Una de las documentaciones frente a este proceso se evidencia en el discurso de una de las maestras después de una reunión con una familia, la cual ha generado resistencia frente al proceso que se lleva dentro del preescolar:

“DOCGPP02 habla vía telefónica con la familia de VM porque la maestra “olvidó” empacar algo al estudiante en su bolso y la familia reclamaba que la maestra estaba siendo “descuidada” con su hijo. Al momento de finalizar la llamada, DOCGPP02 dice: “ay no… pero esta señora… no tengo palabras, qué grosería, cree que aquí también le hacemos todo al niño… eso es un tema de autonomía… terrible. Yo como soy de dedicada con ellos y véala a ella con las que sale… de verdad, terrible”.

Esa desconexión entre la escuela y la familia, es parecida a lo que plantea Siede (2017) en la *figura del depósito.* Parafraseando aquellos relatos, la escuela se entiende más como un lugar donde “guardan” a los niños para que la escuela “haga algo por ellos”, la escuela es, entonces, un estadero para que los padres, agotados por sus labores y quehaceres, entreguen a sus hijos para que los regresen “educados y bien portados”, sin embargo, estas posturas frente a la escuela generan que su objetivo misional, que es el educar, pase a un segundo plano, porque sería más importante “cuidar y criar” que la educación misma. El error radica en suponer que la escuela no se encarga del cuidado, al mismo tiempo que educa, y que ese educar no está ligado a un castigo físico ni psicológico.

Tener esto presente, tanto para familias como para maestros, sería clave para comenzar a hablar de educación y no de cuidar y educar, como si éstas fuesen acciones contrarias dentro del devenir de la escuela; se trata de entender la educación desde el cuidado en sí mismo, desde la concepción de esperanza que habita en que los esfuerzos

del maestro en algún momento serán fructíferos en pro de la transformación de las sociedades.

En ese sentido de transformación, el siguiente fragmento muestra cómo una de las maestras genera un diálogo sobre ese cuidado prudente en la esfera del oficio, poniendo por encima de sus sentimientos la ética del maestro:

> Claro, como te digo, somos seres humanos, y en ocasiones el niño que te pegó una patada, que te tiró escupas, que te mordió… o que te halo el pelo, o que vos le llegaste: venga mi amor y que dijo ¡No! ¿Cierto? ¡No me cargue! Ay, ahí es donde uno dice: Ay, Dios mío, ¿Yo qué hice? ¿En qué fallé? ¿Por qué no me quiere? O cuando uno todos están hablando y conversando y no obedecen, no escuchan y no... y muchas veces no les importa que uno les esté llamando la atención... ahí se sobrepasan algunos límites... sin embargo, ¿la ética profesional a uno qué le dice? enfóquese, persista, insista, ¿Cierto? trate de, así no esté muy conforme con la reacción que hizo el niño, inténtelo de nuevo, ¿Cierto? búsquele el ladito amable a ver si de pronto, eh, es... qué... de pronto conectan. (DOCGPP04).

La educación está rodeada por una esfera de complejidad, donde el maestro debe permanecer en un ejercicio de autorreflexión constante, de cómo sus concepciones pueden inferir en aquello que ocurre en el cotidiano. “Enfóquese, persista, insista”, podría decirse que son las palabras claves de aquello que emana del maestro, lo que está conectado con su subjetividad; considero que, más allá de lo que hemos conocido como vocación, más allá de

ser una figura sagrada e impoluta, está en él un sentido de espera, de expectativa de que por lo menos un ápice de aquello que hace genere una transformación, la esperanza, en sí, sería un movilizador de la experiencia pedagógica, ese “impulso” por hacer lo que hacemos, día tras día, teniendo la creencia de que de algo le servirá a aquellos que albergamos en la escuela. La experiencia de Daniel Pennac (2008) citado en Ayala (2011) nos regala una hoja de ruta sobre lo ya planteado anteriormente:

Los profesores que me salvaron —y que hicieron de mí un profesor— no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más… Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida” (p.131)

La esperanza pedagógica se logra conectar más con esa figura del maestro desde el reconocimiento de su oficio como un compilado de experiencias educativas, subjetivas y éticas que buscan dar una hoja de ruta para ejercer dicha tarea según las consideraciones de cada maestro, no como algo “que nace” y que “siempre ha estado allí” como se plantea en el concepto de vocación. Esta esperanza también está permeada por las diversas situaciones de la cotidianidad del maestro, donde ésta, podría decirse, inclina la balanza por aquellos que de alguna manera despiertan en ellos un sentimiento particular, una reconfiguración de ese ejercicio de educar debido a las “carencias afectivas y familiares” de aquellos que han sido despojados de sus derechos,

los niños de nadie, que de alguna manera llegan a la escuela a ser acogidos en el seno de la escuela.

Siede (2017) nos contextualiza desde la figura de la prótesis en que la escuela suele ser pensada desde el asistencialismo, una escuela donde la familia no existe y la maestra es la responsable de aquellos infantes abandonados que necesitan del cuidado de otro. Un hogar fraterno donde ese desentendimiento por el niño sea compensado por su maestra, para luego volver a su hogar, donde se despreocupen por su atención pues ya sus necesidades fueron atendidas. Es aquí donde aparece la reflexión de esta maestra, que muestra cómo esos sentimientos por la familia que delega al niño a merced del preescolar se exteriorizan en un cúmulo de afectos ambivalentes, pero que a la final, proyecta a través del niño sus ganas por acompañarlo:

> Pues yo creería que más, no tanto que se apaguen, sino que se despierten sentimientos de pronto más altos por unos niños que por otros, pero pues creo que de forma positiva, o sea, cuando los niños tienen problemas en la casa o son… se abandonan por los papás, o no tienen una buena relación en la casa, cuando uno se entera de esos sucesos, eh, económicos, sociales, en la casa, familiares, creo que se despiertan sentimientos por los niños pero no tanto de lástima sino como de acompañamiento por ellos y sentimientos más que todo de apoyo y de consuelo de nosotros como profes, ya que se apaguen sentimientos, pues no. Yo creo que los sentimientos pues no son equilibrados con todos los niños, pero más que apagarse, antes yo creo que como maestros tenemos la oportunidad de despertarlos (DOCGPP05)

¿Cómo esa “pasión” que siento por educar me lleva también a momentos de discordia con aquellos que, a pesar de ser los primeros responsables en atender a ese llamado, no se inmutan por prestar atención al mismo? En este caso en particular, se proyecta a la familia como alguien que pone por encima otros intereses, más allá de los intereses del niño, por lo cual es relegado a un ápice de atención que quede restante durante el día, donde la maestra, al compartir con él todo el tiempo, cumpliría dicho papel de madre y maestra. En los supuestos y falsos dilemas sobre el rol de la maestra de educación preescolar y sus funciones, autoimpuestas y también etiquetadas por la sociedad, se dicta que hay que ser madres-maestras, que solo dicha opción es la correcta, sin embargo, Siede (2017) nos recuerda que la educación y el cuidado no son conceptos aislados, el educador cuida a su estudiante en el momento del proceso educativo y viceversa, pero el cuidado se ha ido emplazando, como si fuese la única tarea de la maestra de educación preescolar, tanto en lo cotidiano como en el propio discurso de las maestras. En sí, para las maestras, cuidar se ha convertido en una dificultad para aquel que quiere “educar”, porque los padres ya no “educan”, por lo que la escuela es semejante a un estacionamiento, donde solo se “cuida a los niños”.

Del párrafo anterior se desglosa algo importante dentro del oficio de educar, lo cual plantea Abramowski (2010) desde la figura del desdichado, de aquel que nada tiene y el maestro, desde su figura religiosa y misionera (de aquel que se sacrifica por el bien de otros) socorre a aquel que necesita de su mano compasiva. Es así como dentro del discurso hegemónico del maestro que cuida, que asiste al otro (antes que educarlo) se esconde una intención de inferioridad, de que aquel que es asistido debe seguir siendo

asistido, porque no se busca generar el mejoramiento de sus condiciones, sino sostenerle a pesar de las mismas.

Esto, en términos de los afectos docentes, da cuenta de cómo nuestro actuar como maestros, nuestras formas de concebir al niño (no a la relación en sí) configuran la forma en la que entendemos el oficio de educar y la forma en que generamos condiciones para que el otro adquiera herramientas para sobrellevar sus situaciones de vida, a través de la educación, para posteriormente cambiarlas. Por el contrario, al concebir el acto educativo desde el asistencialismo, generamos en el niño una situación de conformidad con aquello que acontece en su vida y que nunca ha de cambiar. Los afectos se convierten, en sí, en un constante devenir político del maestro, en cómo a través de su actuar permite que el otro desarrolle, o no, habilidades para la vida.

En resumen, los afectos tienen una implicación dentro de ese acontecer entre pasión y discordia, no en el sentido de cómo el maestro debe asumirlo, como si de una obligación dicotómica se tratase, sino en que, asumir los afectos que profesa tendrá una consecuencia en los sujetos que están a su cargo y dependerá de cada maestro reflexionar en torno a las situaciones que guían su forma de actuar frente al otro. Como se ha abordado en este proyecto investigativo, cada afecto es concebido desde diferentes factores, y clasificarlo dentro de una sola concepción sería reducirlo a su expresión más básica.

Flexibilidad vs Autoridad, ¿Un Punto Medio?

En la pregunta sobre si se han sentido juzgadas, se logra identificar en los relatos que el juicio hacia su ejercicio como maestras ha sido una constante, aunque luego se

transforme el discurso de forma que resuena como un apoyo, como en el fragmento siguiente:

> Sí, total. A veces, eh, de pronto el tono de voz es alto, de pronto cuando uno los regaña muy seguido, entonces pues, digamos que las compañeras que llevan más tiempo en el preescolar han aprendido a darle más manejo a estas situaciones pues como de corregir esos impulsos o esas reacciones que como maestros uno a veces puede tomar, porque no siempre uno reacciona positivamente, o sea, el que diga eso pues está mintiendo, porque antes de ser maestros somos personas, nos desesperamos, nos ofuscamos. Entonces, sì, he tenido la oportunidad de que me corrijan varias veces, por el tono de voz, por regañar a un niño, eh, pero pues digamos que yo en este momento estoy en ese proceso de aprender a manejar todos esos sentimientos negativos y transformarlos en la medida de lo posible a algo que no sea negativo para los niños (DOCGPP05).

Las dinámicas de la institución, las cuales están dispuestas desde un marco normativo y académico, no permite que se abra una posibilidad para un ejercicio demócratico del poder sobre los niños de forma constante, sin embargo, dentro de las maestras también se observa una resistencia a ser autocráticas en su ejercicio de gestión áulica, como se puede observar en el siguiente relato:

> En ocasiones sí me sentí juzgada… porque… me decían que era demasiado permisiva, que debía ser un poco más… con más autoridad ante el grupo, porque eran grupos difíciles, grupos numerosos, pero era muy flexible, muy flexible en lo que los niños me pidieran, y... en ocasiones sí debía tener un poco más de

> autoridad con algunos niños, pero era algo que no me nacía... tener tanta autoridad, o ser... eh, brava, o enojarme... no (DOCGPP03).

La cuestión de la autoridad sobre el otro es un aspecto que se suele tener muy presente dentro de las dinámicas de la institución. Se ha establecido que los estudiantes deben estar sentados, con buena postura corporal, en silencio, atentos a la maestra para que dirija la actividad de la ficha o el cuaderno. La participación se establece desde la pasividad, donde los niños pueden hablar para aportar a lo que propone la actividad, mas no para recrear un diálogo en torno a la temática. Esto genera que haya una interacción más desde la verticalidad y no desde una construcción democrática. El siguiente apartado nos brinda una muestra sobre esa disonancia entre los principios de las maestras y las concepciones de otras maestras ante las prácticas pedagógicas.

> Cuando hay niños que se sobrepasan frente a la norma y a veces te gritan o te pegan y tu les hablas durito, claro, preciso, inmediatamente te juzgan las compañeras y te tratan de... de no juzgarte y señalarte, sino de ayudarte a salir adelante y decir que respiremos y que luego se habla con el niño frente a la situación que se vivió en ese momento (DOCGPP02).

Particularmente, los principios pedagógicos se centran desde el acatamiento de la norma y que los niños estén como sujetos pasivos, sin embargo, también se concibe la autonomía de los niños y que las maestras no sean autoritarias completamente con ellos, a pesar de exigir que deban ser firmes y sin laxitudes dentro de su actuar. Esto conduce a indagar sobre la conexión de los principios filosóficos y pedagógicos de la institución para con lo pragmático de su actuar. Esto no refiere a una crítica, porque las

concepciones pedagógicas de cada maestra pueden diferir de lo expresado en el PEI, sin embargo, vale la pena resaltar dicha situación.

Al escuchar a las maestras frente a sus concepciones sobre maestro rígido y afectivo, es posible percibir un patrón en el mismo, de que “antes”, había mucha exigencia, pero que “ahora” es más flexible el modelo de amar a los niños y de comprenderlos. A continuación, se analizarán dos fragmentos de entrevistas que dan cuenta de estas percepciones sobre “el pasado y el presente” del amor en el oficio de educar.

> [...]Al principio para mí fue el estricto, donde te ponían normas, límites, las tareas eran más extensivas [...] Pero a mí me gusta más lo de ahora, ¿Por qué? Porque es más flexible, porque se puede trabajar por medio del juego, por medio de la dinámica, del teatro, de canciones... Entonces, puedes formar muchas actividades que llegan a los niños de una forma más fácil y aprenden de una forma dinámica, alegre y creativa, y no es como tan rígida y ellos aprenden mucho más (DOCGPP02).
>
> El maestro afectivo. Más que el rígido, que educa con miedo, con temor, porque si no lo hago entonces me grita, porque si no lo hago me castiga, por opresión, ¿Cierto? Mientras que el maestro que educa con el… afecto, con la paciencia, con la perseverancia, porque educar es de perseverar, de que si hoy no funcionó, mañana de pronto sí, y si mañana no, esperemos que el tercer día, tengo fe, y si no, nada que hacer, el niño es así (DOCGPP04).

En estos discursos, como se mencionaba anteriormente, se observa una censura del “antes,” en que ese pasado de la educación no es el único camino para la formación

de las futuras generaciones, sino que más bien, es un complemento para el “ahora”, el amor, la paciencia y la ternura del presente, de que actualmente la norma ha desfallecido y todo se presenta desde el deseo del niño, de que todo debe hacerse según su voluntad, por lo cual sería importante resaltar el antes sin dejar de lado el amor. Se presenta entonces, una antinomia frente al modelo estricto-normativo y el flexible-amoroso que se aplica actualmente, ya que, al indagar sobre esta situación disyuntiva, se observa que Cornu (2006) citada en Abramowski, abría la discusión sobre la falsa antinomia, argumentando que:

A lo largo de las últimas décadas hemos estado prisioneros de un antagonismo entre relación y conocimiento: de un lado, una cierta liturgia pedagógica que privilegia los aspectos relacionales· y afectivos; del otro, una cruzada antipedagógica que se limita a celebrar el pasado (¿cuál pasado?) y el conocimiento (¿cuál conocimiento?) (p.68).

Ya hemos discutido anteriormente sobre la variabilidad de los afectos, de que estos se encuentran dentro de la esfera política del quehacer del maestro; ahora bien, el pensar en el antes y el ahora de los afectos es una constante en los diálogos de las maestras, donde hacen la solicitud de regresar a un “pasado” donde “la norma existía” y donde “el maestro se respetaba”, un pasado que pareciera haber desaparecido sin dejar rastro de su paradero. Y es porque parece ocurrir algo interesante en esta antinomia: el maestro rígido puede considerarse más como una percepción, no como un actuar colectivo. Es decir, podría deberse más a un “como sí”, un afecto de rol que cada maestro (en el “pasado” y aún en el presente) ha tenido en algún momento, como se expresa en esto fragmentos:

> [...]Uno a veces tiene que decir que está enojado, y hace cara de enojado, alza la voz para que ellos vean que uno está como en otra actitud, pero uno sabe que no está enojado… No ve que a veces está usted dando clase y yo los regaño, pero por un ladito me río, porque es una forma de controlarlos, de que se acomoden y que vuelvan como a estar conectados con lo que están aprendiendo y con lo que deben cumplir, que no todo puede ser juego y risas, sino que hay momentos serios donde hay que prestar atención (DOCGPP03)
>
> [...]Extraño la norma, que la norma se de con amor y paciencia, pero ahora, la norma casi no existe, porque ya los que mandan son los niños a los papás... la mayoría, no todos... Y también quitar el grito tan fuerte, que primero se utilizaba el grito fuerte, se hablaba duro, claro y preciso. Ya ahora no, o sea, es más en voz baja, pero ellos entienden [DOCGPP02].

Tensiones y Posibilidades de los Afectos Docentes en las Relaciones Pedagógicas

Entre la Casa y el Preescolar

Las maestras expresan que el proceso de transición entre la casa y el preescolar resulta ser un reto en la configuración de la relación, en tanto se está en constante pregunta sobre aquello que ocurre en el hogar y que es reflejado dentro de la institución. Como se enuncia anteriormente, las maestras ponen de manifiesto que la responsabilidad de querer o de rechazar a un niño es debido a las actitudes del otro, en este caso, las familias. Cuando la familia está en línea con los principios pedagógicos de la institución, se llega a forjar una triada entre familia-escuela-estudiante, sin embargo,

cuando se manifiesta la resistencia a estos principios formativos o a las decisiones que las maestras toman frente a los niños, se genera un rechazo frente a lo que las familias consideran apropiado para la crianza de sus hijos.

En cierta medida, este primer contacto con la escolaridad, los encuentros y desencuentros que allí se generan podrían permitir el abrir la mirada del otro ante la posibilidad de aprender y desaprender sobre las diversas maneras de concebir el cuidado y la crianza, tanto desde el lado de las maestras como de las familias, porque una de las funciones primordiales de la educación preescolar se enfoca desde la participación, donde la voz de cada uno podría posibilitar la construcción de nuevos saberes sobre educar y también permitiría el diálogo entre lo experiencial y lo teórico frente a las formas de interactuar con el otro.

Para las maestras es complejo el encontrarse con lo nuevo del otro, sus ‘pataletas’, sus formas de relacionarse y conectar con los demás; expresan que para establecer una relación con los niños, lo que permite que sea un proceso más "fácil" es cuando son cariñosos y se portan bien, porque estas conductas ‘positivas’ derivan en que sea más ‘fácil’ el proceso de educar, y que en el intento por enseñar al otro no haya un sacrificio por “acoger a un extranjero.

Una de las tensiones que se presentan en la relación pedagógica se enmarca directamente con la llegada de lo nuevo, el reconocimiento del otro como alguien que no es ajeno a mí, sino que debe ser acogido dentro de la comunidad, en este caso, la

institución. En los fragmentos siguientes, se pueden observar algunos momentos donde el niño juega un papel de extranjero para las concepciones de la maestra:

> Difícil cuando, eh, estamos en adaptación, nosotros estamos aprendiendo a conocerlos, a saber sus gustos, eh… porque ellos vienen de muchas cosas desde sus casas, muchas normas y ya en Pimponio es más diferente… y fácil cuando los aprendemos a conocer, sus gustos, sus necesidades, cuando se relacionan más con nosotros, mediante los juegos, las dinámicas, haciendo las tareas... así es más fácil (DOCGPP01).

> Fácil, cuando tu llegas a un contacto y te relacionas con ellos y empiezas a conocerlos poco a poco… debe de ser fácil cuando empezamos a relacionarnos con ellos poco a poco, mediante el juego, mediante las dinámicas, eh…mediante… las conversaciones que tenemos con ellos, para irnos integrando y conociéndolos poco a poco, sus cualidades, sus debilidades, los gustos, lo que no les gusta a ellos, y difícil es cuando... los niños... difícil cuando los niños no tienen como esas normas establecidas en casa y quieren hacer todo lo que ellos digan y lo trabajan a uno psicológicamente por medio de llorar, de pataletas, de pegar, de tirar todo, hasta de tratar mal al adulto (DOCGPP02)

La norma es una guía, una hoja de ruta para las maestras, para identificar el cómo actuar frente a ciertas situaciones que ocurren en el aula y cómo intervenirlas, de igual modo, el cómo enseñar a los niños acerca de los límites del otro, los límites sociales, etc.

“Antes, había normas”, ¿Qué hay ahora entonces? Las maestras se cuestionan constantemente sobre cómo las familias conciben la norma, cómo imponen los límites, cómo los nuevos paradigmas de crianza han aunado a que la norma se conciba desde el respeto por la singularidad del otro y no sólo una obediencia ciega a otro que me indica el por qué no debo hacer ciertas cosas, pero este diálogo es más bien un juicio ante el actuar del otro, en que hay solo una manera de imponer límites. Esto deriva en que el niño sea un puente para alabar o criticar la relación familia-escuela, mas no para reconocerlo dentro de ese encuentro con él, es decir, si los niños tienden a comportarse de ciertas maneras, las familias podrían ser o aclamadas por su “buen trabajo” o fiscalizadas porque “no hay un trabajo en equipo con la escuela”. Esto se relaciona con lo que plantea Siede (2017) a través de las voces de Colombo y Palermo (1994), donde, parafraseando su intervención, cuando las familias se conectan con los ideales de formación de la escuela hay una “participación real” (las familias que se suelen felicitar por su trabajo), pero cuando éstas se sienten ajenas, existe una “participación simbólica” de las mismas en los procesos escolares (aquellas cuyos principios están desconectados de lo que pretende la escuela).

Una de las tensiones enmarcadas dentro de esta relación está en esa dicotomía entre “estar de acuerdo/en contra de la maestra”, porque en este encuentro no se haya un punto intermedio, un lugar donde familias y maestras puedan dialogar sobre aquello que cada una considera como apropiado para la formación de los niños, sino que es una constante lucha entre bandos para descifrar el porqué de las acciones del otro. Esa dicotomía la vemos más presente en este fragmento:

> Siento que es más fácil cuando el papá está más con la profesora, cuando la profesora le habla de sus dificultades y el papá hace caso a la problemática, entonces es más fácil para nosotros porque nos ayuda a que el niño pueda mejorar muchas cosas, a que tenga una norma... en cambio cuando el papá solo es risa o no hace caso, creo que el niño es más difícil (DOCGPP01)

En sí, el niño es un problema, porque la familia es un síntoma, porque genera en la maestra un sentimiento de diferenciación. Como se ha expresado anteriormente, no es solo el niño el que permite que me acerque o aleje de él, sino más bien, es el actuar de la familia frente a lo que el niño es lo que me liga o me genera aversión a él como sujeto. Es por esto que el niño se proyecta desde una figura de puente, porque no es él precisamente donde se genera el vínculo, sino que es un medio para, finalmente, tomar postura sobre lo que siento hacia él como maestro. Esa tensión entre la casa y el preescolar aparecería ya no solo desde lo que el maestro o la familia hace por el niño, sino cómo, en esa triada existen encuentros, momentos de filiación, pero también de trabajo mancomunado para dar una alternativa a ese objetivo en común: la educación. Sería utópico pensar en que esta relación familias-niños-escuela sea siempre armónica, pues nuestra singularidad, nuestras formas de concebir el mundo varían entre sí, pero es desde dicha singularidad que se forja la construcción de escuelas heterogéneas, como lo concibe esta maestra:

> Ay es que como son tan juiciosos... ojalá todos fueran juiciosos, así como esa niña. Porque uno no va a decir, ojalá todos sean brincones como él... o todos sean como ella... no. Ay, ojalá todos fueran tan inteligentes como ella... ¿Cierto? o sea, uno no puede generalizar, ahí es donde yo te digo. Son diferentes escenarios

> ¿Qué hay que hacer de ellos? mezclarlos todos para que todos aprendan de todos, del inteligente, del buen niño, del que comparte, del que socializa, del que le ayuda al otro, del que les presta colores (DOCGPP05).

No es solo pensar, como lo compartimos inicialmente, en que el maestro sea el embudo donde solo aquellos que entren en su filtro de identificación pueden ingresar a la escuela, sino que, en ese azar de la relación, en ese construir diariamente esos sentimientos y ese vínculo con el otro que, a pesar de sus diferencias, queda delegada en mí la responsabilidad de educarlo, a pesar de las sensaciones que me cause, o lo que su familia genere en mí. Es, nuevamente, desde la diversidad, donde se construye el concepto de escuela, una escuela para todos, donde todos comparten un objetivo en común, pero se alcanza en diferentes momentos, con circunstancias variables y con personas que se transforman en el trasegar de sus experiencias de vida.

Implicaciones de los Afectos Docentes en las Relaciones Pedagógicas

Las referencias de las maestras al describir la relación pedagógica permiten reflexionar acerca de las posiciones de los sujetos dentro de la relación pedagógica, en la cual las maestras se ubican en una posición de emisoras y los niños parecen no ser reconocidos como interlocutores, aguardándoles un lugar de receptores que los deja por fuera de la relación. Tal como puede observarse en el siguiente fragmento:

> Me defino como una profesora amorosa, comprensiva, que trata de dar lo mejor para que ellos aprendan y que mediante su diario vivir y su socialización entre ellos, logren comprender el entorno y el mundo en el que viven... pues sí, me considero así, ya no sé pues como desde otro punto de vista, porque uno sabe

> que a veces ¿cierto? tiende a equivocarse y obviamente uno para eso se... diariamente se autoevalúa, para mirar en qué falló durante el día la semana... para tratar de mejorar pues en pro de los niños (DOCGPP04).

Teniendo en cuenta las definiciones que expresan las maestras respecto a la relación podríamos pensar que se presenta una perspectiva egocéntrica ya que se mencionan aquellos sentimientos que se proyectan hacia los niños, dejando de lado una posible descripción de lo que se construye con ellos.

Aquí es donde Abramowski (2010), hace un énfasis en que estos afectos, considerados “inapropiados” surgen, dando así lugar a repensar aquello que se naturaliza dentro del oficio de educar como lo “natural” o lo que “debe de ser”, en tanto que “Algo que ocurre con los afectos inapropiados es que suelen tomar la forma de lo inadmisible, de lo casi inconfesable. Mientras que el amor se despliega a sus anchas en el territorio educativo, al mostrarse, exaltarse y valorarse positivamente”.

Los afectos docentes no son algo que surge en la inmediatez, son una construcción diaria en ese encuentro con los niños, lo particular de estos encuentros (o desencuentros) es que son espontáneos, no son algo cuantificable ni tampoco algo que esté estipulado que ocurra, porque hace parte de la singularidad de cada sujeto y su reacción frente a sucesos del cotidiano. Es por esto que, en estos casos, se optó por detallar experiencias desde los documentos personales mencionados en el apartado metodológico, para que, en el momento que ocurriesen, fueran documentados de forma inmediata. A continuación, se analizarán y de estos se buscará generar discusiones frente a la implicación de los afectos docentes:

> “DOCGPP06 termina su hora de almuerzo para iniciar la jornada de la tarde, saluda a sus estudiantes, abraza a varios de ellos, se sienta en el piso para jugar con ellos un rato. Después de unos minutos, se percata y dice a sus compañeras: “¿No vino JJ?” a lo cual suspira y se observa en ella un aspecto de tranquilidad. “Ay qué pena, pero es que él no deja trabajar a los otros, ahora puedo estar tranquila”.

Curiosamente, esta maestra unos párrafos atrás hablaba de cómo los afectos no cambiaban por las acciones de los niños, pero al momento de extrapolar el sentimiento que tiene ante las acciones del niño se muestra apacible ante su ausencia. Es decir, que en sus concepciones de afectos, las relaciones y los sentimientos no son precisamente iguales [Pues las relaciones sí (fueron fáciles), los comportamientos de los niños no].

Esto es diciente frente a esa actitud de las maestras de definir al otro, más que de reconocerlo, en tanto expresan lo que el niño es desde lo que pueden percibir de él y no desde su singularidad. En ocasiones, considerar ambos puntos para dar un significado a la relación es complejo para las maestras, ya que pesa más aquello que etiquetan en él, que pueden percibir desde lo exterior y no desde aquello que lo hace singular. A través de este ejemplo podríamos observar esa cuestión ética del maestro, donde esa complejidad del otro me genera sentimientos ambivalentes, pero cómo en esa autorreflexión se cohíbe para dar paso a cuestiones más profundas, como la implicación de sus acciones en la vida del otro:

> A veces a uno le provoca Dios mío bendito... no los quiero volver a ver. Pero obviamente uno no puede hacer eso. A uno sí se le pasan cosas por la cabeza,

> pero uno desde el profesionalismo sabe que no puede ser así y que los niños son cambiantes igual que uno y que hay que apoyarlos y ayudarles. (DOCGPP04).

Reconocer al otro, como ejercicio democrático de la relación pedagógica es una tarea diaria y debido a las diversas circunstancias que reposan sobre los hombros de cada maestra, podría decirse que es un dictamen utópico. Las maestras tienen como recurso más cercano el etiquetar al otro, antes de reconocerlo, porque en ciertos momentos las tormentas, muros y valles que hay en el otro, o en mí mismo como maestro, no permiten que exista una conexión íntima con el otro, un lugar existente para dar rienda suelta a ese ámbito privado de la relación, donde ese mundo interno se movilice. Es decir, no siempre habrá posibilidad de conectar con el otro, pero curiosamente las etiquetas también permiten que esa relación se perciba desde otro lugar; la etiqueta no siempre se toma desde la negatividad, sino desde la posibilidad que tengo de tener un mínimo encuentro con ese otro al cual se me ha encargado. En el siguiente fragmento observamos cómo una maestra, que no tiene una conexión con una de las niñas, habla con una de sus compañeras sobre el afecto que profesa por esta niña:

> EZ ve a DOCGPP06 al llegar al preescolar, deja su bolso tirado para abalanzarse sobre ella y decirle que la ama mucho, DOCGPP06 responde a ese amor con abrazos, juegos y mimos. Una de las maestras pide el favor a la niña de recogerlo, pero EZ ignora a la maestra e incluso se enoja, a lo cual ésta dice en tono de burla: ¡”Malcriaste” a esa niña! Esa hija tuya es toda “pataletuda”. A lo que DOCGPP06 responde: Yo no “malcrío”, yo quiero mucho a los niños, así como a EZ; le ayuda recogiendo el bolso y luego se regresa para jugar con ella.

Podría decirse, a través de este relato, que cada maestra genera unas concepciones sobre afectos variables, que en ocasiones es más intenso en algunos niños, debido a los procesos de transferencia, donde ellas se reflejan en alguno de los niños que están a su cargo.

> Obviamente uno los quiere a todos, pero siempre en el fondo va a ver a uno y dice: este me acuerda que yo era así, tenemos como algo en común, y con el otro: yo hacía tal cosa, yo era así de juiciosa, yo fui muy... extrovertida, entonces me... identifico (DOCGPP04).

A modo de cierre, encontramos que estos afectos no solo dependen de las maestras, sino de aquellas proyecciones que también resuenan sobre los niños, sus familias, sus actitudes, sus concepciones y demás aspectos que puedan hacer que este varíe. Los afectos tienen una implicación en cómo concebir el oficio de educar, desde el cuidado excesivo, hasta la ausencia de cuidado como se mencionaba a través de Siede (2017) en párrafos anteriores. Una maestra de educación preescolar no es cariñosa por ser maestra de primera infancia, esto refiere más a sus experiencias de vida y su forma de concebir la relación que el solo hecho de estar a cargo de niños pequeños. Desde lo que se ha abordado en este proyecto, hemos podido evidenciar que esta no es una categoría universal, y que el amor, aunque es un sentimiento necesario para el acto educativo, no es el único que impera sobre aquellos a los cuales educamos.

Conclusiones

Para concluir la siguiente investigación, podría decirse que, al analizar las implicaciones de los afectos docentes en las relaciones pedagógicas, nos encontramos con un contexto donde la diversidad de los afectos, de cómo cada maestra concibe el oficio de educar desde sus experiencias previas, tanto personales como profesionales, y cómo éstas hacen parte de sus ideas sobre los conceptos trabajados. Al inicio de la propuesta, se pensó que todas compartían ese “entrenamiento pedagógico”, ese sentimiento universal hegemónico que se ha impuesto a las maestras de educación preescolar, y por las mismas concepciones de formación del preescolar desde una metodología tradicional, cualquier persona pensaría que el ser “personas mental y emocionalmente equilibradas” como lo dicta su PEI fuera un común denominador, sin embargo, al interactuar con las maestras, observar sus conductas frente a los niños, sus expresiones faciales, sus afectos de rol y todo lo que permea el cotidiano, se pudo evidenciar que ese concepto universal es más un tipo de mantra, algo que se repite pero que, a su vez, no tiene un mismo significado para todos. Una expresión muy internalizada en ellas era decir que “En Pimponio amamos a todos, porque Pimponio es amor por lo que hacemos, amor por Dios y por los niños que vienen aquí a ser felices. Hay tristezas, hay momentos donde sentimos que no podemos más, pero la felicidad por saber que hacemos lo mejor por ellos y que esto se vea recompensado en su excelencia académica y su gratitud desde hace 40 años es sinónimo de que todo lo hacemos dando lo mejor de cada uno”.

En segundo lugar, frente a la identificación de los afectos docentes en las relaciones pedagógicas, encontramos que cada maestra tiene un sistema único de

afectos docentes, el cual varía de una a otra. Algunas maestras decían “querer a todos los niños”, o que “algunos niños llamaban su atención porque se parecían a ellas”, otras, querían “niños bien sentados, bien portados”, o también, “niños libres,que supieran expresar sus emociones, autónomos, conscientes de su lugar en el mundo”, por lo cual, podría decirse que cada una de ellas conserva para sí un concepto único de afectos y relaciones pedagógicas. Hay, quizás, un concepto más grande detrás de la universalidad de los afectos, y es la humanidad que habita en cada maestro, esto se describe desde una experiencia particular de una de las maestras, donde sentía tristeza por una situación particular, lloraba al frente de los niños y aún cuando las demás maestras le pidieron que se desahogara en otro lugar, ella respondió: “Soy humana, yo también tengo derecho a llorar, los niños saben que estoy triste, y aún así sigo aquí, al frente”. Fue una experiencia que marcó una reflexión grande en la identificación de éstos afectos, porque fue unir la figura del maestro y del humano como una sola, no un yo-maestro y un yo-persona, ambos son un todo que está presente y que, a pesar de las circunstancias, el rol de maestro se asume con responsabilidad. Una de las maestras hacía su intervención, argumentando que “los problemas se dejaban en casa y que en el preescolar uno era otra persona”, esta situación mencionada anteriormente también nos da luces sobre esas diferencias entre cada maestra sobre su percepción frente a los afectos y sus implicaciones dentro de la relación pedagógica con los niños, además, indica que el preescolar, en términos de dirección, no busca que las maestras realmente cumplan con el parámetro de “emocionalmente equilibradas” estipulado en su PEI, sino que realmente la maestra sea competente en el oficio de educar, lo relacionado con la forma en la que

interactúe con los niños está más a merced de cada maestra, mientras que prime el respeto por el otro.

Continuando con el segundo apartado, se resumirán los puntos más importantes de los hallazgos en este espacio y se tratarán de ampliar frente a la reflexión final. En ese sentido, encontramos que ese cuidado prudente que describe Siede (2017) se ve presente en las maestras, en que todas se preocupan por el acto de educar al otro, pero que más allá de ello, tienen en cuenta la subjetividad y las situaciones de los otros para acompañarlo desde ese tacto pedagógico. Aunque algunas se muestran “maternales”, otras muestran preocupación por el otro desde buscar su bienestar, o que entre todas, como compañeras, se apoyaran de modo que los niños no sintieran una ausencia de cuidado, porque todos estaban a merced del cuidado de todos. Este sentimiento de comunidad es importante para permitir que las maestras no sean sobrecargadas por la cantidad de sujetos que están a su cargo, sino que, en el momento del time-out pedagógico como lo planteamos en reflexiones anteriores, que cada una se permitiese desresponsabilizarse de lo que siente el otro para desahogar esos sentimientos y no dar rienda suelta a aquello que las sofocaba. Este time-out sería una estrategia de control potente para pensarla en otros contextos escolares, donde se suele cargar al maestro con lo que otros ajenos a él sienten, donde él se siente sofocado, atestado de sentimientos y sensaciones que no le corresponden pero que no puede exteriorizar; buscar un otro, un compañero maestro que lo ayude a develar sus sentires y que éstos se nombren para canalizarlos y transformarlos sería una de las tareas fundamentales del ejercicio magisterial. En el preescolar, en particular, no existe el modelo de psicóloga escolar, pero ese ejercicio de escuchar, de calmar las mareas que hay en cada uno, por

lo menos, en una charla con los demás maestros, sería un ejercicio terapéutico necesario para soportar las vicisitudes del oficio de educar.

En ese educar a otro, queda constancia que no es una tarea fácil, ni tampoco un espacio en el cual la subjetividad no pueda dejar de estar presente en ningún momento, a pesar de que el concepto oficio, como lo explicaba Abramowski (2010) se proyectaba como algo meramente oficinista, donde el servidor solamente cumplía órdenes y ejecutaba su oficio sin reflexionar sobre el mismo, solo algo mecánico que debía acontecer y, al acabar su jornada laboral, podría ir a casa dejando de lado su oficio. Ser maestros implica conectar con otro desde muchas aristas de su vida, no solamente desde lo educativo, y en ese trasegar por la subjetividad del otro encontramos tornados, tormentas y nubes torrenciales que hacen parte de él, y que a pesar de ello, nuestro deber será el de educarle en una disciplina o saber específico. La cuestión aquí no habla sobre el cumplimiento, o no, del deber, sino más bien en cómo asumir ese rol teniendo en cuenta al otro desde su singularidad, y cómo también nuestras experiencias transforman ese acto de educar. Cada maestro será el responsable de asumir esta experiencia, de cómo su subjetividad permeará su forma de ser maestro, si será autoritario, flexible, laxo, etc., como se mencionó al inicio de esta investigación, nunca se pretendió juzgar a las maestras por aquello que hacían, sentían o expresaban sobre los niños, sus familias y/o su actuar frente a ciertas situaciones, más bien, estas experiencias permitieron que la riqueza de este proyecto estuviera marcada por la diversidad de situaciones que ocurrieron a través de su tiempo de ejecución. La reflexión aquí estaría más enmarcada en torno a ser consciente de: ¿Por qué soy este tipo de maestro?, ¿Por qué hago lo que hago?, ¿Lo que hago está conectado con mi personalidad por fuera de

la escuela?, ¿Debo fingir en algo para ser el maestro que soy? Estas preguntas podrían dar indicios sobre si nuestros principios están alineados con aquello que proyectamos ser a otros; nuevamente, no con el ánimo de juzgar las prácticas de otros, sino en ser conscientes de que este proceso se transforma y se renueva en un ejercicio de construcción constante.

En tercer lugar, esas tensiones y posibilidades de los afectos docentes en las relaciones pedagógicas van muy de la mano con la reflexión anterior. La Guardería Preescolar Pimponio se destaca por ser un lugar donde los niños “son felices, son cuidados, amados y educados”, esto, siempre ligado con un ideal de familia tradicional, unida, siempre presta a seguir cada una de las instrucciones de las maestras frente a la crianza de sus hijos. Esto ha sido, de alguna manera, una situación que en ocasiones genera que las familias participen de forma simbólica, es decir, que su presencia dentro de los procesos educativos sea más bien pasiva o inexistente, buscando solamente la satisfacción de una necesidad como lo es la educación y el cuidado de sus hijos en etapa preescolar por las diversas ocupaciones del cotidiano. Esa desconexión entre el preescolar y la familia podría ser pensado desde el tejido en la diversidad; no es solamente acogida la familia que tiene los mismos principios formativos de la institución, sino que a través de la diversidad se puede construir y tejer nuevas posibilidades del oficio de educar. La figura de la prótesis, como lo describe Siede (2017), de que la escuela es la súper-familia que acoge al niño desvalido y abandonado por su primera familia, podría ser entendida desde otro ángulo si el preescolar generara más apertura ante la discusión, el pensar y reflexionar sobre las nuevas ideas de crianza que han ido acrecentándose en las sociedades actuales. No se trata de un juicio de valor hacia el

preescolar por los procesos que ha construido durante tantos años frente a lo que las familias “deberían ser”, sino que es, más bien, una invitación para que la institución sea un espacio donde las familias, aparte de sus hijos, se sientan acogidos y respaldados por un lugar en el que ponen sus expectativas, su confianza de que algo que ellos no pueden ofrecer pueda cambiar en los niños.

Finalmente, dentro de este proceso de investigación, se pudo ampliar los conceptos de afectos docentes y relaciones pedagógicas, no viéndolo desde una mirada romántica de la educación donde el discurso hegemónico y positivista domina la esfera de aquellos a quienes se encomienda la tarea de educar, donde “todos los niños son amados por igual”, donde todos los maestros “son amorosos”, en donde el “odio o los sentimientos censurables no existen”, sino desde una visión más humanizada de la singularidad del maestro, observándolo desde diferentes aristas, no solo en su quehacer pedagógico y en su labor, sino develando ese lado humano que habita en cada uno, ese lado que suele ser oculto por la vocación y el yo-maestro que hemos descrito durante el proceso investigativo. La invitación, más allá de un consejo o recomendación, para cada maestro que investiga sobre este proceso del vínculo, de la relación pedagógica y de los afectos que son sometidos a juicio por otros que consideran el tema como algo tabú o censurable, está el pensar el maestro como un sujeto más, que siente, y que dichas sensaciones no pueden ser apartadas de él, sin importar los años de experiencia o los estudios realizados. Cada maestro ha aprendido (y desaprendido) en la construcción de su práctica sobre los afectos que lo permean y cómo esto influye en su forma de enseñar a aquellos que le aguardan en el aula, y lo particular de esto es que cada maestro tiene su propio “manual” para ser maestro; no se trata de generar un mapa de instrucciones

para que cada maestro asuma una forma de amar a los niños o cómo conectar con ellos, sino en asumir esto como un proceso político que empieza en el momento que ingresan los primeros niños, al azar, con la expectativa de que algo ocurra en ese encuentro.

Recomendaciones

Según lo trabajado durante el proceso de investigación, las recomendaciones que se le brindan a los proyectos que busquen continuar con esta línea de estudio sobre infancias y subjetividad en los procesos educativos son las siguientes:

Seguir profundizando el tema de los afectos docentes, en su historicidad, estos procesos no son espontáneos, ni tampoco surgen como un suceso aislado. Antes de juzgar las formas de interacción de las maestras de educación preescolar, indagar el porqué de estos. La subjetividad de las maestras frente a la interacción con los niños enriquece las visiones sobre el ser maestro y sobre las cargas y responsabilidades del oficio de educar.

Analizar la instrumentalización de la “vocación docente” como un grillete que ata las pasiones y la expresión de la humanidad del maestro. El punto de partida podría ser esas “maneras de sentir” que recaen como una expectativa del trato de las maestras, en que ese “amor de maestra” es universal e inevitable en el aula.

Asumir la ambivalencia en la relación pedagógica como una ruta de navegación que estará en constante movimiento. Cada estudiante generará nuevas reflexiones sobre los afectos, sobre cómo transfiero mi experiencia como maestro a modo de reflejo con él. En cómo esto moviliza la interacción en cada decisión que se toma en el aula.

Evitar una formulación de los afectos docentes. Cada experiencia de aula es única, por lo cual, reducirlo a su mínima expresión en diferentes métodos o estrategias para trabajar en el aula sería desconocer la subjetividad de las emociones, las transferencias y las experiencias que llegan al aula.

Ahondar en el concepto de time-out pedagógico y sus posibilidades en los centros de práctica / trabajo, para que, en los momentos en los que cada maestro sienta que lo sobrepasa el otro, pueda permitirse reflexionar y no poner la culpa en el otro, sino gestionarlo en cómo, a pesar de sentir lo contrario al amor, busco enfocarme en mi oficio. (Esto no significa que las experiencias tormentosas se dejen de lado, sino en que la red de apoyo de cada institución permita que el maestro no sienta que debe ser el único que debe cargar con la responsabilidad de “soportar” al otro como una carga, sino que puede delegar su lugar para desahogar sus sentimientos en otros espacios).

Lecturas recomendadas:

Antelo, E. Abramowski, A. (2000) El renegar de la escuela: desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina.

Antelo, E., Redondo, P. (2017) Encrucijadas: Entre cuidar y educar.

Abramowski, A. (2011) Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas

Kaplán, C. (2022) La afectividad en la escuela. Paidós.

Kaplán, C. (2019) Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación

Referencias

Abramowski, A. (2016). ¿Por qué llamarlo amor? Acerca de los afectos en el campo pedagógico. *Fermentario, 2*(10), 89-104.

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas.* Buenos Aires: Paidós.

Arteaga, G. (23 de octubre de 2020). *testsiteforme*. https://www.testsiteforme.com/entrevista-semiestructurada/

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia.* Bogotá: Congreso de la República.

Cadavid Marín, A. M., & Parra Naranjo, J. P. (2019). Resignificar la relación pedagógica: dejar a la emoción fluir en el entre-nos. *Revista Iberoamericana de Educaçao*, 9-24.

Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi, & D. Korinfeld, *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (págs. 19-26). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Departamento Nacional de Planeación. (2019). https://www.ods.gov.co/es/objetivos/educacion-de-calidad

Frigerio, G. (2010). Educar: Figuras y efectos del amor. *Lo que no se deja escribir totalmente*. Fundación La Hendija.

Frigerio, G. (septiembre de 2012). Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas. *Programa SER con derechos*, 1-14.

Hernández Sampieri, R., Baptista Pilar, L., & Fernández Collado, C. (2014). *Metodología de la investigación: 6ta edición.* México: McGraw-Hill.

Jordán Sierra, J. A. (2011). DISPOSICIONES ESENCIALES DE LOS PROFESORES EN LAS RELACIONES CON SUS ALUMNOS DESDE UNA PERSPECTIVA ÉTICA-PEDAGÓGICA. *Educación XXI*, 59-87.

Kaplán, C. (2022) La afectividad en la escuela. Paidós.

Landín, M. D., & Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: Una herramienta para la investigación cualitativa. *Educación XXVIII*, 227-242.

Lara, L. M. (2020). *Universidad Javeriana.*

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Guía Nº6: Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento guía: Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002. *DIRECCIÓN DE CALIDAD PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR BÁSICA Y MEDIA*, 1-67.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Resolución 02041.* MEN: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-356143_archivo_pdf.pdf

Naciones Unidas. (1948). *UN.ORG*. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Nieto, J., & Moncada, C. (2022). Epistemología de la investigación y el análisis narrativo. En J. Nieto, & J. Pérez, *Investigación Narrativa en Educación: Reflexiones metodológicas* (págs. 27-65). Bogotá, Colombia: Ediciones USTA.

ONU. (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Ortega y Gasset, J. (2004-2010). *Ortega Y Gasset: Obras completas I-X.* Madrid: Taurus.

Ortiz Naranjo, María Nancy, “La narración: puerta y espejo en la formación investigativa de maestros/as”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, 2011, pp. 133-144.

Pérez, J., & Pinto, C. (2022). Técnicas e instrumentos para la construcción de narrativas. En J. Nieto, & J. Pérez, *Investigación narrativa en educación: Reflexiones metodológicas* (págs. 133-177). Ediciones USTA.

Pimponio. (2021). *Proyecto Educativo Institucional.* Caldas.

Rosales, G. I. (2017). El tacto en la enseñanza: una propuesta de la enseñanza ética. *Dilemas Contemporáneos, IV*(2), 1-17.

Siede, I (2017) Entre familias y escuelas: Alternativas de una relación compleja. Paidós. Cuestiones de Educación. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1305/pm.1305.pdf

Torres, M., González, R., & Cano, M. (2010). El tacto pedagógico y su connotació en la educación moral y la formación de la identidad. *LUZ*, 1-14.

Anexos

Anexo 1
Consentimiento informado

Caldas, Antioquia __ de _____ de 202_

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ identificada con cédula de ciudadanía _____, que laboro como **maestra directora** de la **GUARDERÍA PREESCOLAR PIMPONIO,** declaro que ha sido clara la información de mi participación dentro del proceso de **INVESTIGACIÓN DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA,** llevado a cabo por el estudiante de la **LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL** de **UNILASALLISTA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA**, el cual titula: **IMPLICACIONES DE LOS AFECTOS DOCENTES EN LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS.** A través de este documento afirmo conocer que:

- Mi participación dentro de este proyecto es voluntaria y en ningún momento he sido obligada a ser partícipe de ella.
- Mi participación no generará remuneración económica de ninguna índole.
- Las respuestas que brinde para aportar a la recolección de información dentro del proyecto investigativo, al igual que mi información personal, serán utilizados solo con fines académicos y estarán protegidos por la Ley de Tratamiento de Datos Personales (Ley 1581 de 2012) y por el secreto profesional; en ningún momento serán divulgados por fuera del ámbito académico.

En base a lo anterior, acepto las condiciones para la participación dentro del proyecto investigativo. Para constancia de lo anterior, firmo:

_____

C.C

Fuente: Elaboración Propia

Anexo 2.

Formato de entrevista semiestructurada

Entrevistador: Santiago Rojas Piedrahita		Entrevistado
Categoría central	Subcategoría	Pregunta
Afectos docentes	Prácticas afectivas apropiadas	1.- ¿Cuáles palabras describirían las relaciones que tienes con los niños? 2.- ¿Qué hace que sea fácil o difícil establecer una relación con alguno de los niños? 3.- ¿Cuál o cuáles sentimientos son los más frecuentes en el encuentro con los niños? 4.- ¿Hay algunos sucesos que hacen que se despierten o se apaguen los afectos?
	Afectos políticamente incorrectos y afectos ambivalentes	5.- ¿Evitas algunos sentimientos en el encuentro con los niños? 6.- ¿Las formas en las que te relacionas con los niños alguna vez han sido juzgadas por tus compañeras? 7.- ¿Alguna vez un solo niño te generó sentimientos ambivalentes?

	Afectos de rol	8.- ¿Alguna vez has fingido emociones o sentimientos como método para educar? 9.- ¿Entre el maestro rígido y el maestro afectivo cuál crees que educa más a los niños?
Relaciones pedagógicas	El oficio de educar	10.- ¿Consideras que hay sujetos más fáciles de educar? ¿Qué los caracteriza? 11.- ¿Crees que los afectos que un maestro tiene por un niño interfieren en su aprendizaje?

Fuente: Elaboración Propia