



Niños y Niñas del Colegio Ofelia Uribe de Acosta IED y las Formas de ser Reconocidos

JENNY MILENA MACÍAS GARCÍA

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Educación

Bogotá- Colombia

2016

Niños y Niñas del Colegio Ofelia Uribe de Acosta IED y las Formas de ser Reconocidos

JENNY MILENA MACÍAS GARCIA

Tesis para optar al título de
Magíster en Educación

Directora
Carolina Soler Martín


Universidad Pedagógica Nacional
Maestría en Educación
Bogotá- Colombia
2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA DEL TUTOR (A)

FIRMA DEL JURADO

FIRMA DEL JURADO

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Calidad de la Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 6	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Niños y Niñas del Colegio Ofelia Uribe de Acosta I.E.D. Y las formas de ser reconocidos.
Autor(es)	Macías García, Jenny Milena.
Director	Carolina Soler Martín
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 136 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	RECONOCIMIENTO, ESCUELA, ALTERIDAD, INFANCIAS, EDUCACIÓN, SUJETO, MAESTRO, FAMILIA, ESTUDIANTE, DIFERENCIA.

2. Descripción	
<p>En este trabajo se realiza un análisis de los aspectos concernientes a la relación de reconocimiento y alteridad que subyacen de los procesos de socialización que surgen en el día a día de los maestros y de los y las estudiantes del aula regular de segundo ciclo jornada mañana en el colegio Ofelia Uribe de Acosta IED. Lo anterior, a partir de los planteamientos teóricos de Axel Honneth sobre el reconocimiento y de diferentes autores que aportan a las discusiones sobre la diferencia y la alteridad en la escuela. Se desarrolló una investigación cualitativa interpretativa, las fuentes fueron maestros, niños y niñas, acudientes, documentos institucionales y fotos de carteleras de los salones y pasillo del IED. Se aplicaron entrevistas, encuestas y se siguió el proceso de análisis de datos de acuerdo con la teoría fundamentada, es decir, codificación abierta, axial y selectiva, esto, con apoyo del software Atlas. Ti. Las categorías que estructuran los resultados son: 1) Reconocimiento desde el afecto y el cuidado. (El cuidado del otro; El cuidado del “otro” desde la noción de seguridad), 2) Menosprecio y discriminación en la escuela. (Las necesidades y su relación con el reconocimiento), 3) Sujeto de la educación y la política: (Sujetos participativos, sujetos y formas de nombrarse, Sujetos solidarios). Las conclusiones resaltan la importancia de la resignificación del concepto y uso de la palabra “Reconocimiento” en los espacios escolares; también, exaltan la necesidad de vinculación consciente desde el IED de todos los actores en las formas de reconocer a los niños y niñas, como por ejemplo a la familia.</p>	

3. Fuentes

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

Almagro, A (2014, septiembre 13) Rousseau y su aportación a la educación, [Blog post]obtenido de <http://www.oposicionesinfantil.org/2014/09/rousseau-y-su-aportacion-la-educacion.html>

Alzate, M. (2003) *La Infancia: Concepciones y Perspectivas* Historia, educación. Pereira, Papiro.

Álvarez, H., Alarcón, y otros. (2014). *Matematizar la ciudad para vivir con razón y corazón: implementación de ambientes de aprendizaje con énfasis en la socioafectividad. Reorganización curricular por ciclos*.

Amador, J. (2012). *Condición infantil Contemporánea, hacia una epistemología de las infancias*, Bogotá: Pedagogía y Saberes n° 37. Universidad Pedagógica Nacional.

Aries, P. (1987). *El niño y la Vida Familiar En El Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus, Alfaguara.

Arrese, H. (2009). *La Teoría del Reconocimiento de Axel Honneth como un enfoque alternativo al cartesianismo*, Institución: Facultad de Psicología, Universidad de la Plata argentina. II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata "Psicología y Construcción de conocimiento en la época

Baquero, R. Pérez, A. Toscano, A. (2008). *Construyendo posibilidad: apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario, Argentina. Hommo Sapiens Ediciones.

Binet, A. (2003) *Las Ideas Modernas Acerca de Los Niños*. Biblioteca virtual universal Miguel de Cervantes.

Castaño, G. (2011). *La escuela que le apuesta al reconocimiento*. Artículo, Universidad de Manizales, CINDE.

Colegio –Ofelia Uribe de Acosta I.E.D Manual de convivencia – Agenda escolar, 2013-2014. Bogotá.

Correa, N. (2014) *El reconocimiento en la escuela: una apuesta por la convivencia pacífica*.

De la Torre Gamboa, M (2009) *M. Redistribución, justicia o revolución? Una lectura gramsciana del debate Fraser-Honneth*. Universidad Autónoma de Nuevo León

Distribución social del capital escolar en Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle y Universidad Distrital.

Dussel, I. (2010). *Pensar la Escuela y el Poder después de Foucault* . En Frigerio, G, Diker, G, (comps) (2010). *Educación: ese acto político*. Colección del estante, Argentina, septiembre de 2010

Dussel, I. y Southwell, M (2004) “La escuela y la igualdad: renovar la apuesta”, en Revista El Monitor. N° 1. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, pp. 25-31.

Fascioli, A, (2008), Autonomía y reconocimiento en Axel Honneth: un rescate de El Sistema de la Eticidad de Hegel en la filosofía contemporánea. Revista ACTIO N° 10 – diciembre 2008.

Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. New left review, 4, 55-68.

Frigerio, G, Diker, G, (comps) (2010). Educar: ese acto político. Colección del estante, Argentina, septiembre de 2010.

González, F (2008), Educación y alteridad una postura para un nuevo metarrelato. Revista educación en valores. Universidad de Carabobo. Julio - diciembre 2008- vol.2.N°10.

González-Montegudo, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación, (15), 227-246.

Gutiérrez, I. & Acosta, A. (2014). El devenir de la Representación Política de los Niños y las Niñas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 91-102

Honneth, Axel, (1997). La Lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Grijalbo Mondadori, S.A. Barcelona.

<http://www.educacionbogota.edu.co/es/nuestra-entidad/participacion/semana-de-la-participacion144>

[http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla Reorganizacion Curricular%20por ciclos_2da Edicion.pdf](http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf)

https://www.google.com.co/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjy78v00OPPAhXC7SYKHdoZA_sQjRwIBw&url=http%3A%2F%2Fwww.todohistorietas.com

<http://www.colarte.com/colarte/foto.asp?idfoto=273961>

Jordán, J.(2009)Vínculos densos entre profesores y alumnos. El amor, la responsabilidad y la esperanza pedagógicas, Universidad Autónoma de Barcelona, Oviedo. Noviembre de 2009

Kaplan, C. (2006). La inclusión como posibilidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Maldonado, C, Carrillo, S. (2005). Educar con afecto: características y determinantes de la calidad de la relación niño-maestro. Revista Infancia, Adolescencia y Familia, ISSN 1900-8201 / Vol. 1, No. 1, 2006. Pp. 39-60

Oros, L. B., Manucci, V. y Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. Educ. Educ. Vol. 14, No. 3: 493-509.

Ortega, P. y otros (2014).Educar en la Alteridad. Libro primero del tomo I, Colección Pedagogía de la

Alteridad. Colombia: Redipe y Editum. 225 pp.

Peña, F. (2012). La masificación de la educación y la búsqueda de igualdad, justicia y equidad sociales en Colombia, Artículo inscrito en el marco de la tesis doctoral. Bogotá 2012.

Pereira, M, (2011), La construcción del espacio escolar y la justicia social. Costa Rica.

Rattero C, la Pedagogía por Inventar En Skliar, C y Larrosa, J. (2009). Experiencias y alteridad en educación. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Rattero, C, (comp.)La escuela inquieta. Explorando nuevas versiones de la enseñanza y el aprendizaje. Centro de publicaciones educativas y materiales didácticos, Buenos Aires, Argentina 2013

Rodríguez, H, Plazas, D, Moya, C. Seguimiento y Análisis de la Política Pública de Primera Infancia en la Ciudad de Bogotá. Universidad Nacional De Colombia.

Rodríguez, I. (2005- 2006) Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. Departamento de sociología y trabajo social Universidad de Huelva.

Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. Revista de Investigación Silogismo, 1(08).

Sacristán, J. (1997). La transición a la educación secundaria. Madrid. Ediciones Morata

Sacristán, J. (2003). El alumno como invención. Madrid -España. Ediciones Morata.

Skliar, C y Téllez, M. (2003), Conmover la Educación. Buenos Aires, 2008.

Skliar, C. (2005). De la razón jurídica a la pasión ética—a propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. Aplicación de la resolución 60/251 de la asamblea general, del 15 de marzo de 2006, titulada ""consejo de derechos humanos" derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación Vernor Muñoz.
"

Skliar, C, Larrosa, J (2009), Experiencia y alteridad en educación. Argentina. Homo Sapiens Ediciones.

Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista Educación y pedagogía, 17(41).

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia.

Terigi, F. VIII Foro Latinoamericano de Educación: Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. 1 - ed. Buenos Aires: Santillana, 2013

Veleda, C, Rivas, A, y Mezzadra F, (2011). La construcción de la justicia educativa. Criterios de

redistribución y reconocimiento para la educación argentina, - 1a ed. – Buenos Aires, octubre de 2011.

4. Contenidos

En el primer capítulo de este trabajo se muestra el planteamiento del problema de investigación. Se presentan las dudas iniciales de orden conceptual y contextual que fueron impulsando el desarrollo de esta y a su vez se describen los objetivos (generales – específicos) y las preguntas que ayudaron a orientar el desarrollo de la investigación. Como parte de este primer capítulo, se encuentra la justificación, la cual -da la base para la contextualización y especificación del estudio presentado.

En el segundo capítulo, denominado contexto referencial el lector encontrará lo relacionado a los referentes conceptuales. Se retoman los conceptos de reconocimiento, menosprecio, infancias, sujetos, diferencia, alteridad. También se presentan los antecedentes investigativos De acuerdo con investigaciones centradas en Los niños y niñas sujetos en la educación concepciones de infancia en los saberes sobre directrices oficiales del currículo para la primera infancia en Colombia. Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades. Experiencias de reconocimiento en la atención de personas sordas en escenarios educativos. Una postura para un nuevo metarrelato.

El tercer capítulo desarrolló la metodología se analiza el paradigma epistemológico y su pertinencia para el trabajo a realizar, se describen también las fuentes de datos y el cómo- fueron analizadas.

En el cuarto capítulo, se presentan los hallazgos y conclusiones que surgieron a lo largo de la investigación a partir de las siguientes categorías y sus respectivas subcategorías: 1) Reconocimiento desde el afecto y el cuidado. (El cuidado del otro; El cuidado del “otro” desde la noción de seguridad), 2) Menosprecio y discriminación en la escuela. (Las necesidades y su relación con el reconocimiento), 3) Sujeto de la educación y la política: (Sujetos participativos, sujetos y formas de nombrarse, Sujetos solidarios).

Ya por último, se resaltan las conclusiones y algunas recomendaciones que se fueron haciendo presentes en el transcurso analítico y escritural de la interacción de la investigadora, los datos recogidos y las antecedentes teóricos referidos al tema en cuestión.

5. Metodología

El desarrollo de la investigación se hizo teniendo como eje el paradigma interpretativo, el cual permitió a la investigadora participar de la investigación con una visión compleja y a su vez flexible sobre el objeto de estudio. Es decir, que en este paradigma, la investigación se ubicó con el estudio de casos.

Las fuentes de datos fueron acudientes, maestros, niños y niñas, documentos institucionales como el Manual de convivencia y el observador estudiantil, y algunas fotografías. Los instrumentos elaborados fueron entrevistas semiestructuras y cuestionarios.

El método utilizado para realizar el análisis de datos fue el expuesto en la Teoría

Fundamentada, haciendo uso de la codificación abierta, axial y selectiva unido a la herramienta tecnológica del programa Atlas. Ti.

6. Conclusiones

En este apartado se resalta la importancia y responsabilidad que tiene la escuela en la formación de sujetos activos y participes de una comunidad. Así mismo, se plantea la necesidad de involucrar mucho más a las familias para conocer y mejorar la expectativa de formación hacía los estudiantes.

En relación con los datos y las voces acá analizadas se puede deducir que las esferas planteadas por Honneth no son lineales. Sino que, están presentes constantemente en el desarrollo y formación de los sujetos.

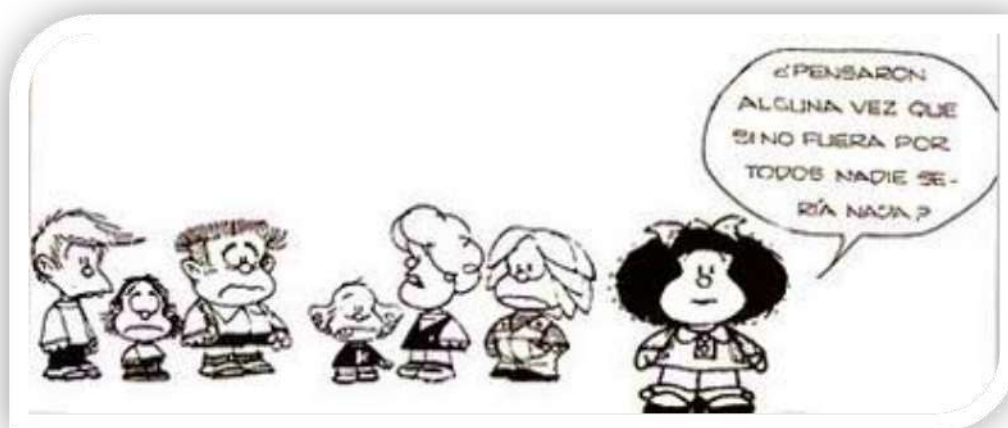
De los hallazgos presentados resalta la importancia de que los maestros y las familias sean promotores para que el ser recocado recíprocamente pueda aportar a la formación de sujetos con visión de líderes en los diferentes escenarios sociales ya que como dice Honneth (1997) el reconocimiento permite establecer las relaciones de poder.

Las voces de los niños y las niñas demuestran la pertinencia de seguir pensando en ellos como sujetos activos en la realización de las investigaciones en donde su sentir, su historia y las maneras de ver el mundo dan cuenta de sus formas de percibirlo y así poder relacionar el entorno desde sus propias miradas.

Elaborado por:	Jenny Milena Macías García		
Revisado por:	Carolina Soler Martín		
Fecha de elaboración del Resumen:	28	11	2016

“Todos los niños, jóvenes, y adultos entran por la misma puerta a la escuela; aunque no a todos se los adjetiva de igual modo mientras van entrando. Inclusive, hasta se duda en algunos casos acerca de la conveniencia de ese ingreso”.

(Kaplan, 2006, p.26)



1

¹ Imagen tomada de:

https://www.google.com.co/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewjy78v00OPPAhXC7SYKHdoZAsQjRwIBw&url=http%3A%2F%2Fwww.todohistorietas.com.ar%2Ffrasesdemafalda.htm&psig=AFQjCNGKLuzYBCT2RmGMLVZWS_Vx1M_iRA&ust=1476855305943754

Tabla de contenido

Introducción	13
Planteamiento Del Problema	15
Pregunta	25
Objetivos	25
Objetivo General	25
Objetivos Específicos	25
Justificación.....	26
Contexto Referencial	28
Antecedentes Investigativos	28
Reconocimiento y ética: Axel Honneth	35
Reconocimiento en la Escuela, Mirada desde la Exclusión	42
Reconocimiento de las Infancias	49
Constitución de Sujetos y Diferencias	51
Aspectos Metodológicos	55
Enfoque	55
Diseño	57
Estudio de caso.....	57
Instrumentos	58
La entrevista	58
El cuestionario.....	60
Registro fotográfico.....	60
Fuentes:	60
Análisis de Datos: Teoría Fundamentada	61
Hallazgos.....	63
Reconocimiento Desde El Afecto y El Cuidado	63
El “Cuidado” del Otro	74
El Cuidado del “Otro” Desde la Noción de Seguridad	78
Menosprecio y Discriminación en la Escuela	81
Las Necesidades y su Relación con el Reconocimiento.....	89
Sujeto de la Educación y la Política.....	93
Sujetos Participativos	97

Sujetos y las Formas de Nombrarse.....	103
Sujetos Solidarios.....	108
Conclusiones y Recomendaciones.....	112
Bibliografía.....	117
Apéndices.....	122

Introducción

A través de la historia de la educación se ha ido cumpliendo con la creación de escuelas bajo diferentes premisas en donde se asegura el derecho y la importancia que este espacio aporta para una sociedad llena de sujetos que necesitan aprender diversidad de conceptos (leer, escribir, sumar, física, sociales, manejo corporal, ética, etc.) ; entre ellos el de aprender a autorregularse en cada uno de los contextos que la sociedad actual le va ofreciendo; pero que por lo general en su dinámica, deja de lado, la importancia de establecer un reconocimiento individual de las características de cada uno de los sujetos que de una u otra manera llegan a las escuelas.

Este trabajo investigativo, situado en un espacio educativo actual de la ciudad de Bogotá, analiza los sentidos construidos a partir de la teoría del reconocimiento, planteada, entre otros, por Axel Honneth (1997) como principio filosófico, el cual, a pesar de que no fue previamente pensado en o para un contexto educativo, se tomará en cuenta para orientar y delimitar la relación existente entre los diferentes integrantes de una comunidad educativa puesto que son el objeto de estudio de esta investigación y sus relaciones frente al reconocimiento.

Todos los seres humanos, en algún momento de la vida, siempre han estado en la búsqueda de o por ser reconocido. En la búsqueda constante de ser “alguien” dentro de una sociedad que desde el proceso de gestación de cada individuo concibe esta búsqueda como el objetivo y fin de cualquier existencia.

No en vano, desde la cotidianidad de la sociedad Bogotana es común que entre los sujetos adultos manejen la idea que se expresa en el viejo adagio popular que dice que “para ser alguien en la vida hay que estudiar”. Por lo tanto, y para llegar a ello, la mejor plataforma es ingresar o estar inmerso en el ámbito educativo desde que se es un infante, pues el pensar de las familias y sociedades hoy en día incluyen el entender que entre más pronto se ingrese a este sistema, se espera que a largo plazo, mejores sean los resultados y los beneficios tanto individuales como colectivos.

A lo largo de esta investigación se hará un recorrido sobre algunas de las visiones que se proponen sobre las infancias, la escuela, las familias, la inclusión y la diferencia; entre otros factores relevantes desde la teoría del reconocimiento y que tengan directa relación con las maneras en que los niños y las niñas encuentran en su entorno para alcanzar el propósito de llegar a “ser alguien”

En este recorrido, se escuchó las voces de algunos maestros, familias y de los estudiantes del ciclo dos de la institución Ofelia Uribe de Acosta IED, de tal manera que se lograra comprender y construir tendencias, prácticas o miradas que circulan acerca del reconocimiento.

El plantear una investigación desde esta perspectiva fue algo complejo, pues en el contexto educativo actual, no se encontraron aportes significativos de producción académica sobre el reconocimiento en la escuela o aula regular colombiana. Las investigaciones acá presentadas como soporte de antecedentes basan sus estudios en el ámbito Universitario o social. Por tal razón, se considera relevante la presente investigación para el campo de la educación de las infancias.

Para esta investigación, se realizó una exploración por las teorías relacionadas al tema del reconocimiento, se siguió una metodología desde el paradigma interpretativo y como método de análisis de datos la Teoría Fundamentada. Este paradigma permitió un análisis flexible y oportuno para el desarrollo del trabajo.

Los hallazgos se presentan en tres categorías, la primera titulada reconocimiento desde el afecto y el cuidado, la cual incluye las subcategorías de: reconocimiento desde el afecto y el cuidado; el “cuidado del otro”; y el cuidado del “otro” desde la noción de seguridad. La segunda es denominada como menosprecio y discriminación en la escuela con la subcategoría de las necesidades y su relación con el reconocimiento. Por último, se encuentra la categoría de los sujetos de la educación y la política, la cual se subcategoriza en tres subgrupos, para empezar se habla de los sujetos participativos, luego de los sujetos nombrados, se termina con los sujetos

solidarios. Y para finalizar, se hacen algunas conclusiones y recomendaciones propias de los resultados de la investigación presentada.

Planteamiento Del Problema

El acercamiento investigativo al concepto, problema y luchas alrededor del reconocimiento, convoca intereses del orden político, cultural, ético y moral. Desde los tiempos de Hegel la lucha por el reconocimiento² ha estado unida a la necesidad social interna de la aceptación de instituciones que garanticen la libertad.

Posteriormente, desde el ámbito socio-político, el término “reconocimiento” es retomado por autores como Honneth (1997) y Fraser (2000), entre otros y, desde estas perspectivas, paulatinamente incursiona en la educación y la institución escolar, principal aunque no únicamente, desde la mirada de la filosofía de la educación, por ejemplo con autores como Skliar (2005), desde la perspectiva de los derechos, así como desde las políticas y la normatividad.

Socialmente y en el sistema educativo, tanto en documentos gubernamentales y académicos se enuncia y se proclama el reconocimiento de los niños y niñas, de la multiculturalidad, de reivindicaciones a sujetos históricamente invisibilizados, haciendo evidente la necesidad de reconocimiento por una sociedad que incorpora lenta, discursiva y ocasionalmente en la práctica, comprensiones sobre su diversidad y críticas a la pretendida homogeneidad.

Estas comprensiones, ingresan como demandas a la institución escolar y comienzan a interlocutar con las situaciones y cultura escolar; así, el concepto de reconocimiento viene siendo usado por maestros y directivos, por padres y por los mismos estudiantes, en consonancia con

² Hegel defiende en sus años de Jena la convicción de que la “lucha por el reconocimiento” representa el medio de acción social por el cual la relación entre los sujetos adquiere paso a paso una forma más ambiciosa en términos “morales”: es la pretensión recíproca de los individuos de que se les reconozca su identidad; pretensión que es inherente desde el principio de la vida social como una tensión normativa que lleva conflictos morales entre los sujetos que dependen socialmente uno del otro, y que de esta manera, por la vía negativa de una lucha que se repite en cada escala, conduce de manera gradual a un estado de libertad vivido en términos comunicativos (HONNETH, citado por Díaz, 2011, P 261).

directrices de las políticas educativas y las de infancias. Sin embargo, el que se mencione continuamente, no es sinónimo de que se tenga una comprensión entorno de qué es reconocimiento, cuáles son las formas de reconocimiento, cómo son o no son reconocidos los estudiantes en nuestros colegios públicos, cuáles son las relaciones entre reconocimiento y diferencias, o cómo incide en la enseñanza y aprendizaje las formas de reconocimiento y viceversa. Con estos primeros interrogantes, se fue construyendo el presente problema de investigación, desde el interés y la necesidad de indagar sobre las formas como son reconocidos los estudiantes en la institución escolar.

Con relación al interés por el reconocimiento, sus sentidos y relaciones en el contexto escolar se consideran trascendentes para la vida de los estudiantes, pues las distintas formas de ser reconocido pueden afianzar desarrollos de capacidades, expresiones, relaciones así como ampliar las miradas con y hacia los otros con quienes cada sujeto comparte y construye relaciones y realidades.

Hegel, retomado por Honneth (1997) reafirma la relevancia del reconocimiento mutuo en las instituciones a partir de las interacciones, con esto, la escuela se considera lugar privilegiado para indagar las formas de reconocimiento:

La lucha de los sujetos por el reconocimiento de su identidad comportaba una necesidad social interna de la aceptación de instituciones que garantizaran la libertad. La pretensión de los individuos a un reconocimiento intersubjetivo de su identidad es la que, desde el principio, como tensión moral, se aloja en la vida social; la que en cada momento sobrepasa la medida institucionalizada en cuanto a progreso social, y de ese modo, por el camino negativo de un conflicto repetido de escalones, conduce a una situación de libertad vivida comunicativamente. (Honneth, 1997, p. 13)

Es así como para la investigadora el hablar o indagar sobre el reconocimiento es determinante para que desde el contexto educativo se trabaje en una escuela que no solo se dedique al intercambio de saberes curriculares sino que, también lo haga desde la interacción continua entre los sujetos en formación, sus familias y los maestros.

Los anteriores cuestionamientos fueron dando paso a mirar desde dos lentes la institución escolar y, desde estos, construir el problema de la presente investigación, teniendo como eje e

interés las nociones y formas de reconocimiento. Uno, relacionado con la cultura escolar y las posibles distancias que pueden sentir algunos sujetos escolares al encontrarse en medio de una escuela que no lograr trabajar desde sus expectativas personales ya que por la dinámica escolar se hacen planeaciones en colectivo, que apuntan poco a la manifestación personal de cada sujeto; otro, centrado en el contexto de la escuela Ofelia Uribe de Acosta I.E.D. en donde se buscará dar sentido e indagar comprensiones sobre el problema del reconocimiento así como el lugar que puede llegar a ocupar en la escuela.

Estamos inmersos en una cultura escolar en la cual todos los estudiantes, para no fracasar, deben adaptarse a las diferentes dinámicas sociales y académicas, que se exigen en las instituciones, muchas veces, despojándose o dejando relegadas ante tales exigencias su identidad cultural, familiar, social y emocional, preferencias e intereses, siendo obligados a adaptarse a la normatividad explícita o implícita que, en general, busca que todos sean iguales, en el sentido de ser homogéneos, pues se mantiene la creencia de que solo a partir de esta igualdad se pueden desarrollar de manera adecuada los procesos educativos, obviando espacios, prácticas, relaciones, en los que cada uno desarrolle y pueda exaltar sus diferencias así como lo común en relación con los otros.

Las formas de ser o no ser reconocido hacen parte de la cultura escolar, de aquello normativizado y naturalizado como relevante y a resaltar cuando se es estudiante, como por ejemplo seguir rutinas, aprender de ciertas formas determinados contenidos o, cómo comportarse. Asuntos que han sido ampliamente tratados desde la mirada a la escuela y su correlato con la modernidad.

La escuela mantiene algunas de sus prácticas tradicionales sustentadas desde el ideal de la homogeneidad, prácticas pensadas para la conformación de naciones y de aquello que ha de consolidar como común, además, con ideales de una pretendida igualdad, como lo plantea Dussel y Soutwell (2004)

Porque la igualación (a la vez que generaba corrimientos para igualar) construía parámetros acerca de lo deseable y lo correcto. La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la

inclusión indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general (Dussel y Soutwell, 2004, p. 27)

Lo anterior, esta mirada igualadora y homogenizante, se tensiona en el día a día en las escuelas de ciudades como Bogotá, puesto que ante la masificación escolar y la diversidad de familias, costumbres e ideales sobre la escolaridad, también, ante el aumento de niños y niñas en las aulas, y lo anterior en medio de lineamientos y currículos que poco espacio dejan para interacciones que no sean centradas en contenidos, se viven contradicciones, luchas, sentidos y perspectivas que distan de la homogeneidad pero que no siempre encuentran lugares de exaltación debido al peso de las tradiciones escolares.

Como maestros, inmersos en la cotidianidad escolar, nos distanciamos de los estudiantes en relación con sus formas de pensar y conocer, con sus historias y realidades, persistiendo en las formas de relación históricas entre los maestros y los estudiantes, entablando relaciones no solo verticales, en donde lo importante es lo que el profesor determine, sino también las estandarizadas, bajo la creencia de que hay una única forma válida de relación y de educación escolar. Nos alejamos, así, del ideal planteado por Skliar cuando nos dice que la escuela debería estar dirigida “para pensar desde el punto de vista de la infancia, y no desde el punto de vista del adulto”. (Skliar, 2006, p.8)

En el sector oficial de la educación se procura la integración y/o inclusión en un aula regular de estudiantes que presentan diferentes características cognitivas, emocionales, sociales, físicas y culturales, diferentes en tanto se considera que una mayoría comparten estas similitudes y una minoría es la que se distancia; en este espacio todos tienen cabida y, cumpliendo con la normativa constitucional de garantizar el derecho a la educación, llegan a nuestras instituciones niños y niñas con diversas realidades, historias o condiciones de vida, y por ende, con diversas miradas de la sociedad y expectativas frente a su formación.

Muchos de estos estudiantes, anteriormente mencionados, provienen de comunidades diferentes, víctimas del desplazamiento bien sea por factores relacionados con la violencia o porque sus familias decidieron trasladarse a la ciudad con el fin de mejorar sus condiciones

económicas. Y al llegar a las instituciones oficiales se encuentran con situaciones muy distintas a las que estaban acostumbrados.

A lo anterior se suma que en busca del cumplimiento de la multiplicidad de dinámicas institucionales, de tipo organizativo, administrativo u operativo, no hay tiempo para el reconocimiento de sus diferencias y tampoco para el reconocimiento de lo común o de las posibilidades de construirlo, pues son muy pocas las oportunidades y/o espacios que se tienen para lograr interacciones más personales con los y las estudiantes, o bien, es poca la importancia para estas interacciones.

Para ejemplificar esto, se puede recordar lo que planteó Binet, desde comienzos del siglo XX en su escrito sobre las ideas modernas acerca de los niños, cuando analiza los contenidos o programas curriculares que se desarrollan en cualquier tipo de institución y afirma y pone en discusión aspectos tales como que:

Los programas son los que preocupan especialmente la opinión; resultan obra de los poderes públicos, y en ellos es en donde se fija constantemente la atención, siempre por razones políticas, económicas o de otro orden... es forzoso reconocer que el contenido de lo que se enseña ejerce siempre una influencia enorme sobre la educación de las inteligencias y sobre la utilidad de la instrucción. El espíritu en el cual los programas han sido concebidos, nos revela parcialmente cuál es el objeto, el ideal que se persigue, y a este propósito es donde se plantean muy graves problemas sobre el valor relativo al tiempo, a la raza. Se puede preguntar por ejemplo: ¿conviene desarrollar en los niños la instrucción, especialmente o bien la inteligencia, la inteligencia sobre todo, o bien la voluntad, la voluntad especialmente, o bien la fuerza física además?, ¿se debe, en otros términos, tomar el tipo intelectual reflexivo y sedentario que se desarrolla por la cultura de las humanidades y que tiende sin cesar a llegar a ser un funcionario y más tarde un retirado? ¿o bien el tipo de hombre de acción, del comerciante, del industrial, del agrónomo y hasta del colono, el hombre lleno de iniciativa, que solo cuenta con sus fuerzas y que piensa en sus resultados materiales de su actividad antes de preocuparse de su cultura intelectual? (Binet, 2003, 1909. pp.2-3)

Desde los inicios de la escuela, entonces, se comprenden las fuertes raíces y presiones para dar cuenta de procesos esperados por entes de poder externos e ideales globalizados que, a pesar de algunos discursos, nada tienen en cuenta los intereses de cada sujeto.

En relación con el contexto de la institución escolar en la cual se desarrolló esta investigación, el Colegio Ofelia Uribe de Acosta I.E.D, es una institución concebida desde las preocupaciones por la situación de desplazamiento que viven las distintas comunidades de Colombia y, ante la proliferación de barrios de acogida en Bogotá de estas comunidades, como es el caso del barrio Alfonso López, se construye la institución en 1986, inicialmente como “Escuela el Bosque”, luego, con el fin de ampliar la cobertura, en el año 2007 fue inaugurada la nueva sede de la institución a la cual se le dio el nombre actual en honor a exaltar la lucha de la pionera colombiana que actuó en defensa de los derechos de la mujer. (Manual de Convivencia 2014)

El colegio Ofelia Uribe de Acosta I.E.D es una institución de educación formal dirigida a una población mixta, con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental desde preescolar a undécimo, en la jornada de la mañana y de la tarde, que forma personas con competencias científicas, laborales y ciudadanas que les permite identificar los problemas de su entorno y trabajar en beneficio de su comunidad. Para el caso específico de la investigación se tomará a un grupo de estos estudiantes de los grados de tercero de la jornada mañana, estudiantes que oscilan en edades de los 7 a los 10 años.

Las familias que conforman la comunidad educativa tienen su propia visión frente a las infancias, algunos, de acuerdo con comentarios que ha escuchado la presente investigadora o bien con formas de trato que se evidencian o con solicitudes que se hacen al y desde el colegio, consideran que los niños y las niñas requieren de acompañamiento y orientación como el adulto en miniatura que describen algunos autores como Aries (1987) para el siglo XIX; otros, por el contrario, los ven y los tratan como si fuesen ciudadanos constituidos ya con la capacidad de dominar sus procesos de aprendizaje y por ende de formación, dejándolos a la deriva y esperando que crezcan sin ningún tipo de orientación o acompañamiento.

Lo que se enuncia desde el colegio, en medio de estas visiones, es que son niños y niñas que están inmersos en una población con necesidades sociales fuertemente marcadas, pues en su gran mayoría vienen de barrios de invasión, (Tocaimita, Compostela I, II, El Bosque, los pinos,

Chico Sur) Siendo más precisos, la institución Ofelia Uribe de Acosta está ubicada al suroriente de la ciudad de Bogotá, en la localidad quinta de Usme, localidad conocida por su población mixta pues cuenta con una zona rural urbana que ayuda al abastecimiento de alimentos en la ciudad, los estratos sociales que prevalecen son 0 y 1, en el mejor de los casos estrato 2; a su vez presentan problemas derivados propiamente del desplazamiento y en donde priman las familias monoparentales o, en algunas ocasiones, los estudiantes Ofelistas están a cargo de familiares distintos a sus padres.



Fuente: foto descargada de <http://www.colarte.com/colarte/foto.asp?idfoto=273961>

También es pertinente señalar que a pesar que el colegio no tiene énfasis en atención a población con discapacidad, dentro de la institución hay varios casos de estudiantes que presentan esta condición y que necesitarían un acompañamiento escolar más personalizado y unas formas de reconocimiento en donde no se resalten solamente, desde el déficit.

Un aspecto a resaltar de la institución educativa se presenta en su visión, ésta

Busca ser desde 2011 hasta 2017 una institución líder en la formación de personas competentes, autónomas, respetuosas, críticas y comprometidas con su educación integral; enfatizando en la capacidad investigativa y analítica de sus estudiantes para generar los cambios necesarios en la resolución de la problemática social de su entorno. Con lo cual, se pretende dar cumplimiento al proyecto educativo institucional titulado como “la comunidad protagonista de su propio desarrollo”. (Manual de convivencia, 2014, p.20)

Dos de los principios institucionales con los cuales se relaciona la presente investigación en cuanto a sus afirmaciones con las diferencias y el reconocimiento de los sujetos, son los siguientes:

1. Bajo el principio de la democracia se fomentará en los estudiantes el respeto y la valoración de la diversidad para que los miembros de la comunidad educativa, en uso de su libertad individual actúen responsablemente en la sociedad.
2. A su vez bajo el principio de alteridad se busca respetar las diferencias individuales (Manual de Convivencia institucional 2014, p.21).

Estos principios institucionales, que resaltan la diversidad, las libertades y la alteridad, aún no han sido indagados en el IED Ofelia Uribe de Acosta y en cuanto tienen una clara relación con las experiencias que se construyen en este con y para los niños, niñas y familias, se comprenden como un elemento institucional relevante a relacionar con las demandas sociales, políticas y culturales convocadas en el reconocimiento.

Se complejiza así, el interés por indagar las formas de reconocimiento al incluir la perspectiva de la diferencia y de la alteridad, esto, teniendo como trasfondo las perversiones que se han ido generando con el mal uso del término igualitario o de igualdad que involucran al término de la inclusión, el cual si se tiene en cuenta su perspectiva original, cuenta con problemas de fondo, de acuerdo con lo dicho por Skliar (2005) “el origen de la palabra inclusión está en la raíz latina de la expresión *in-clausere*, es decir, enclaustrar, cerrar por dentro, encerrar algo que no estaba en un determinado lugar, hacer que algo que no pertenecía a un espacio se vuelva interior a ese espacio” (Skliar,p.7), lo cual puede llegar a comprenderse que como institución educativa nos ha llevado a caer en el error de incluir por el encierro y no por el reconocimiento.

En la cotidianidad del Colegio Ofelia Uribe de Acosta IED, se puede observar y de paso afirmar que sus estudiantes, y centrando la mirada en los niños y niñas del grado tercero, tienen diversos rasgos, pautas y expectativas tanto físicas, cognitivas, sociales y emocionales, y que frente a su proceso de aprendizaje y formación integral necesitarían ser “reconocidos” desde las múltiples diferencias, se hace evidente que en el ejercicio diario entre los maestros, se presentan diferentes posturas que se van a los extremos en donde por unos lados los maestros cumplen y asimilan el total de sus funciones formativas académicas y afectivas, y los otros, aquellos que solo cumplen con dictar su clase que se limitan a transmitir diferentes saberes, sin tener en cuenta las necesidades y/o intereses propios de cada uno de los y las estudiantes que tiene en su diario quehacer profesional.

Las diferentes posturas se comprenden desde vivencias, conversaciones y reflexiones de los seis años que la investigadora lleva trabajando en el Colegio. En la organización de los proyectos, en las problemáticas que se resaltan, en las reuniones para solucionar problemas, desde allí, se ha podido identificar una postura amplia sobre la formación y esta última que se expresa en el párrafo anterior.

Al hablar de funciones formativas se pueden entender, como el cumplimiento de las funciones propias de un saber disciplinar, así como también, el cumplir con su compromiso frente al desarrollo social y emocional de los y las estudiantes, o como bien lo describen Oros y otros (2011) cuando retoman al Consejo General de Educación del 2008, sobre la necesidad de tener en cuenta

El conocer nuevos planes educativos, tendientes a favorecer una educación de calidad, priorizando estratégicamente la formación integral de los alumnos, abarcando «todos los aspectos sociales, afectivos emocionales, cognitivos, motrices y expresivos» y «favoreciendo el desarrollo de valores éticos y hábitos de cooperación, la confianza, la autoestima, la solidaridad, el cuidado y el respeto hacia sí mismo y los otros» (Oros, y otros 2011, p. 495)

Estas prácticas por lo general intentan, dentro de la dinámica diaria de la escuela mediar un grado de conciliación, pero en síntesis cada uno de los maestros tiene una visión diferente de los sujetos de infancia desde la cual parte su modelo y/o práctica de educación.

Por lo anterior, se podría llegar a pensar entonces, que sí se comprendiera realmente y aplicara en el aula regular la importancia de un reconocimiento entendido como una tendencia más individualizada en el trato con los sujetos desde y en la práctica del maestro, esto contribuiría al ideal de una sociedad más justa e inclusiva, que se sostiene en la esperanza y la promesa de que la escuela puede producir una diferencia en la vida de los chicos. (Rattero, 2009, p. 173) Se comprende con la autora que las generalizaciones de los niños y niñas y que las mirada globales y estandarizadas borran particularidades y desdibujan identidades y subjetividades.

A propósito de esto, se toma un planteamiento de Kaplan (2006) que articula y tensiona la idea de reconocimiento y la constitución de sujetos, la autora afirma que:

Lo principal que debemos aprender como sujetos de autoridad escolar es que es preciso avanzar hacia una comprensión acerca de quiénes son los sujetos, en nuestro caso quienes son estos niños,... La inclusión de los niños, adolescentes y jóvenes es posible a condición de profundizar en la comprensión de la subjetividad de los alumnos entendida como un punto de encuentro entre las políticas, las condiciones materiales de vida, las expectativas y las estrategias que despliegan en o con relación a la institución escolar. (Kaplan. 2006 p. 23)

Aunque es un ejercicio complejo, es preciso explorar cómo por medio del reconocimiento de los niños, niñas y de sus diferencias se puede enriquecer el trabajo educativo y a su vez contribuir a la construcción de espacios que cuestionen formas erróneas de reconocimiento, ausencias de reconocimiento o relaciones entre reconocimiento y constitución de sujetos.

Pues se debe tener presente que “La calidad de la educación, exige mirar y dirigirse al alumno, quien al mejorar como persona, aprendiz y ciudadano, perfecciona a la sociedad”, esta idea de Sacristan (2003) posiciona un trasfondo ético-político de la educación, trasfondo al que remiten los fundamentos del reconocimiento expuestos principalmente por Axel Honneth.

Pregunta

- ¿Cómo son reconocidos los niños y las niñas en el segundo ciclo del colegio Ofelia Uribe de Acosta IED y cuáles relaciones subyacen con sus diferencias?

Objetivos

Objetivo General

- Comprender las formas cómo son reconocidos los niños y las niñas de segundo ciclo del colegio Ofelia Uribe de Acosta IED y las relaciones que subyacen desde sus diferencias.

Objetivos Específicos

- Identificar las formas cómo son reconocidos algunos de los niños y niñas de segundo ciclo en la jornada mañana del colegio Ofelia Uribe de Acosta IED.
- Retomar los sentidos y significados acerca de las diferencias desde la perspectiva de los maestros, los estudiantes y los padres de familia de segundo ciclo del colegio Ofelia Uribe de Acosta IED
- Relacionar las formas de reconocimiento, entre algunos maestros, estudiantes y familias con los sentidos y significados sobre las diferencias.

Justificación

En la institución Ofelia Uribe de Acosta I.E.D, se tiene propuesto un perfil previamente contextualizado sobre el niño y la niña Ofelista en el cual se tienen en cuenta las cualidades que se desean desarrollar en una persona con el fin de lograr en ellas un mejor desenvolvimiento dentro de la sociedad, basados en la formación familiar y académica que cultiven en los y las estudiantes diferentes características como: sentido de responsabilidad, facilidad para expresar sus sentimientos de pertenencia y amor a la naturaleza al tener presentes valores como la sana convivencia.

Pero en este desarrollo que se plantea no es evidente de manera explícita, el reconocer a los niños y niñas desde sus diferencias y particularidades sociales, culturales, de capacidades y, con esto, el reconocimiento del otro. En tanto no es política institucional, estos reconocimientos no se problematizan, no hacen parte de las preocupaciones de la institución, más si son aquello que conforma la subjetividad e identidad de los niños y niñas, que fundamentan sus experiencias y vivencias desde las relación con otros niños y niñas y con los adultos de la institución.

Por lo general, sabemos que en la dinámica escolar, las concepciones erróneas de reconocimiento como aquellas basadas en la inferioridad y/o menosprecio, desde las palabras de Honneth (1997) y las cuales se amplían a lo largo de esta investigación, interfieren con el desarrollo adecuado de los niños y de las niñas, afectando considerablemente sus dinámicas de socialización y su papel de agentes transformadores de realidades. Aunque se exprese que los niños y niñas viven en un contexto que les da derechos y deberes argumentados bajo una política de igualdad, al no reconocerlos como sujetos con diferencias o bien, reconocerlos erróneamente, puede suceder que de la igualdad se caiga a la desigualdad o al menosprecio.

La perspectiva teórica del reconocimiento asumida en esta investigación se centra en las interacciones sociales, soy reconocido por los otros de múltiples formas y desde allí voy construyendo el reconocimiento propio. Esta mirada poco ha sido explorada en la escuela, en tal

sentido, se espera aportar a los desarrollos teóricos sobre el reconocimiento en tanto sus relaciones con la escolaridad.

Se puede evidenciar, como lo expresa Pereira (2011) que,

El encuentro de los enseñantes y de los aprendices, que define todo proceso educativo escolar, se desarrolla en situación esencialmente diferenciada y diversificada. Esto define al quehacer pedagógico desde la constitución disciplinaria moderna, y es un principio presente en casi la totalidad de los paradigmas que han dado un cierto estatus epistemológico a la disciplina, pese a ello, se encuentra cada vez más tensionado, por las orientaciones propias de la estructura formal que opera patrones genéricos y que impide el reconocimiento de formas válidas y legítimas de experiencia escolar que escapan al principio de normalidad (pp. 2-3).

Lo anterior permite establecer que al interior de los espacios escolares se entiende que el encuentro con el otro parte de sus diferencias tanto de maestros como de los sujetos escolares pero que en el intercambio de saberes se da prioridad al contenido de disciplinar y se pierden los aspectos centrales del reconocimiento.

Desde este ámbito, la investigación que se desarrolló en la institución Ofelia Uribe de Acosta I.E.D., se encaminó a la comprensión de las diferentes formas cómo son reconocidos niños y las niñas. La principal motivación para pensar en esta temática surge de la necesidad de analizar y conceptualizar alrededor del reconocimiento que, aunque esté presente en las conversaciones, en los medios de comunicación y en las políticas sociales y/o educativas de turno, no siempre es comprendido con la fuerza de significados que lo componen ni con las consecuencias que acarrea para los niños y las niñas.

Y es que, en un grupo determinado de estudiantes, aunque se encuentren similitudes bien sean sociales, familiares y/o culturales, también se debe comprender que se va construyendo un desempeño y un papel que cumplir desde la interacción con y por los otros, y entonces se llega al escenario escolar con necesidades de aprendizaje y socialización diferentes. Sin embargo, a través de la práctica pedagógica del maestro se puede justificar cómo en aras de cumplir con un currículo previamente impuesto han ido pasando a un segundo plano el tomarse el tiempo de reconocer a cada estudiante como sujeto.

Contexto Referencial

Antecedentes Investigativos

Haciendo un recorrido por el reconocimiento y sus diferentes implicaciones propiamente en el ambiente escolar, se encontraron algunas investigaciones relacionadas con el tema que permiten evidenciar el avance teórico y conceptual actual.

En la investigación titulada “los niños y niñas sujetos en la educación concepciones de infancia en los saberes sobre directrices oficiales del currículo para la primera infancia en Colombia” presentada por Gutiérrez y otras, (2011), se retoman aspectos de la concepción de la infancia en sus procesos históricos y pedagógicos, la política curricular del país y su impacto sobre la formación de los niños y niñas de primera infancia. El documento presenta a los niños y niñas como sujetos, desde el ideal de ser formados con una perspectiva integral, La pedagogía por su parte, debe analizar y visibilizar aspectos contextuales de los estudiantes, tales como sus características familiares y socioculturales y la forma como son representados y tratados por la sociedad y la comunidad específica de referencia.

Por otra parte, establecen que la niñez es un asunto que compete a todos y requiere un compromiso para la construcción de un país donde los niños sean reconocidos como sujetos de derechos, como una preocupación prioritaria, y que alrededor de ellos y con ellos, se creen las condiciones propicias para practicar y desarrollar la democracia (Universidad de San Buenaventura, citada por Gutiérrez, y otras 2011). Es decir, no solamente son reconocidos como sujetos, sino que son sujetos de derechos.

El currículo en la investigación indagada, entendido como síntesis de la cultura y espacio para la identidad de los sujetos, riñe con un currículo oficial en el sentido que este desconoce las múltiples influencias que el contexto socio-cultural ejerce en los sujetos en formación; las autoras invitan a que la producción curricular sea reflexionada por parte de las instituciones educativas en la búsqueda de una apropiación analítica de aquellos dispositivos que permitan la

consolidación y fortalecimiento de las identidades y toma de decisiones de cada una de las personas que hacen parte de la escuela como seres activos en la construcción de dicho ideal de formación, así como a dejar abierto el campo para que la subjetividad habitada en cada uno de los estudiantes tenga un lugar de valor en el mundo de la escuela, dándole a cada persona altas posibilidades para ubicarse dentro de él con dignidad.

En las conclusiones, algunas relacionadas con el reconocimiento y las diferencias son:

- a) La concepción de niño como sujeto pasivo y condicionado va ligada a un concepto igualmente lineal de desarrollo, a una mirada homogeneizante de la educación y a una comprensión de esta en tanto escuela o institución. b) Se encuentra en el discurso de las docentes partícipes en la investigación una mirada eficientista de la educación, en tanto buscan perseguir objetivos estatales y desarrollos de un sujeto ideal para una sociedad ideal. c) En menor forma se piensa una educación para el sujeto, con miras a la inserción en su cultura y una participación directa en la constitución de su desarrollo atravesado por la recuperación o síntesis de su identidad. d) Cuando se concibe al niño como sujeto de derechos, se comprende la educación como factor de desarrollo humano, esta comprensión a la vez está ligada con posturas didácticas y pedagógicas centradas en el aprendizaje y en el sujeto, donde la flexibilidad en las formas y medios para el aprendizaje marcan la pauta a la hora de planear y evaluar la enseñanza. El currículo aparece como una permanente investigación y deconstrucción, como una indagación constante acerca la cultura de los sujetos. (Gutiérrez y otras, 2011, p.169).

Una segunda investigación que se consideró relevante para el objeto de estudio de la pre investigación es la realizada en la universidad Nacional de Colombia por las autoras Aleida Fernández y Eloísa Vasco, publicada en 2011 bajo el título de “Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con *discapacidades*”.

La investigación se fundamenta en el concepto de reconocimiento expresado por Axel Honneth desde la perspectiva teórica de la Ética del Reconocimiento, esta perspectiva les permitió aproximarse a la genealogía del concepto y de la teoría que de allí evolucionó respecto a cada una de las esferas del reconocimiento y de las dimensiones del desprecio.

En la investigación mencionada se resalta fuertemente el concepto del potencial moral del *no-reconocimiento* como fuerza para el cambio social en una población de jóvenes con discapacidades, quienes afrontan en sus entornos socializantes diversas experiencias de desprecio, situaciones que afectan negativamente sus procesos de *individuación*, *autonomía*,

integración/inclusión social y autorrealización. Las autoras revisan el carácter tensionante y conflictivo de la construcción conceptual e histórica del desprecio social en términos de la lucha por el reconocimiento.

Luego de analizados los resultados obtenidos en su investigación, las autoras consideraron a modo de conclusión varios aspectos relevantes, entre estos:

a) En las experiencias relatadas por los jóvenes y las jóvenes se encuentra evidencia que implica que ante el maltrato, la privación de derechos, la humillación y las ofensas, emergen respuestas de *protección*, de *resistencia* y, en menor medida, de *reclamo de derechos*. Las actuaciones de los demás (familia, compañeros y compañeras, funcionarias y funcionarios o empleados y empleadas de las instituciones, entre otros), por acción o por omisión, siempre tuvieron consecuencias para la exclusión/inclusión de las jóvenes y los jóvenes. b) La Ética del Reconocimiento propuesta por Honneth debería considerar las variaciones que por ciclo vital tendría su aplicación en el caso de niños y niñas, para quienes la vida familiar probablemente sea el eje, así como el juego y la escolaridad sus ocupaciones principales. c) De otra parte y según lo reportado por las jóvenes y los jóvenes participantes, las categorías de sobreprotección, abandono e institucionalización no están en estricto contempladas dentro de la tipología del desprecio propuesta por Honneth, y ameritan ser estudiadas para profundizar en su esencia. d) Por último, las autoras sugieren nuevas rutas de investigación para aportar a la Teoría del Reconocimiento, como lo son conjugar el tema de las discapacidades en grupos particulares cuyo distintivo sea, por ejemplo, el género, la religión, el ciclo vital y las etnias, las ocupaciones, la institucionalización. (Fernández y Vasco 2011, p, 477 - 478)

Una tercera investigación consultada para el presente trabajo investigativo, es la trabajada por Zulima Orozco Botero titulada “Experiencias de reconocimiento en la atención de personas sordas en escenarios educativos” realizada en el convenio de la Universidad de Manizales y CINDE en el año 2013.

En esta se retoman los planteamientos históricos de discapacidad y sus relaciones especialmente con la teoría de Honneth. Los hallazgos se presentan a partir de tendencias emergentes que describen “*el darse cuenta*”, que significa o implica, el comprenderse, el saberse, el sentirse, el experienciarse y el configurarse como persona diferente de otra, situación que se da en determinados momentos o hechos vitales. “*El darse cuenta* lo vive no solo la persona sorda, sino también la familia, amigos y demás actores con los que interactúa o establece relaciones. Estas tendencias se denominan rostros marcados” (Orozco, 2013, p. 35).

Para el propósito de esta investigación se plantearon preguntas tales como “¿por qué indagar por experiencias de reconocimiento y menosprecio, en escenarios educativos? ¿Qué papel juega la escuela como institución social frente a la situación de las personas sordas y sus relaciones con otros en el conjunto de la sociedad y la configuración de la auto-referencia práctica ¿cómo son las experiencias de reconocimiento y menosprecio en la atención de personas sordas, que acceden a instituciones de educación en la ciudad de Medellín?” (Orozco, p, 35)

Es importante para las autoras destacar que para la investigación se aclara que, en ningún momento,

Honneth pensó esta teoría para las personas en situación de discapacidad y tampoco hizo referencia al reconocimiento y menosprecio en contextos educativos, de tal manera que, en este estudio, se ubicó al sujeto en un rol, el de estudiante y se describió cómo fue su interacción con otros, maestros, pares, directivos y en general la institucionalidad y todo lo que eso implicó. (Orozco, 2013, p. 34- 35)

Un importante aporte que surge de esta investigación es el que hace referencia a que “- el hogar y el jardín- se construyen las relaciones primarias afectivas, mediante diferentes interacciones, actos y representaciones, configurándose así la primera forma de reconocimiento: el amor. Por lo tanto, estos ámbitos. El familiar y el privado serán determinantes para superar la dependencia del otro y configurar una propia identidad y poco a poco desarrollar la autoconfianza.

Adicionalmente y como ejemplo se resalta el testimonio de la maestra que evidencia un reconocimiento institucional (reconocimiento de las relaciones de derecho), convirtiéndose en un reconocimiento dialógico al que hace su círculo familiar. “En suma, *es darse cuenta*, es ser reconocido y afirmado en su específica naturaleza, lo que le permitirá al sujeto reconocerse a sí mismo y al otro e interactuar recíprocamente en otras esferas de maneras no conflictivas”. (Honneth, citado por Orozco, 2013 p, 35)

A su vez, Orozco (2013) citando a Oquendo y otros (2008) afirma que a partir del momento en que “el ser humano se descubre a sí mismo y empieza a responder a la pregunta ¿Quién soy

yo?, podrá, poco a poco, ponerse en el lugar de los demás y, a la vez, iniciar la configuración de su identidad. Definida por Goffman como una marca única, como una fotografía que los demás tienen de los hechos íntimos que solo se encuentran en un solo ser”. (Orozco, 2013 pág. 40)

Luego se hace evidente cómo al reconocerse frente a otros, al establecer una relación con otros, (lo que serían relaciones solidaridad) permitió a los sujetos reconocerse con los mismos atributos, o con otros diferentes, es decir con unas características individuales que luego a lo largo de su biografía personal serían una ventaja o desventaja. (Orozco, 2013, pág. 41).

Y contrario a lo anterior, señala que en lo que concierne a las experiencias de menosprecio, “existen diferentes grados de injuria, que van desde el desdén ordinario a la humillación sutil, por ejemplo, aquella vinculada con la alusión a un fracaso o sentimientos de fracaso de una persona. Y que por consiguiente, dependiendo del grado de lesión, será el efecto sobre la identidad de la persona”. (Honneth, Citado por Orozco 2013, p. 43)

No obstante, la autora continúa reiterando la importancia de esas primeras relaciones de reconocimiento recíproco, “pues a partir de ellas se confirma la propia individualidad y se desarrolla la autoconfianza. Y plantea entonces la inquietud sobre ¿qué tipo de interacciones deberían establecer las familias, al ser los primeros actores en la esfera del amor, para que en el momento vital de *darse cuenta*, de que se es una persona sorda, la frustración, el odio, la inseguridad y la desconfianza no desvirtúen la imagen que de sí mismo tenía el sujeto?” (Orozco, 2013, p. 43)

De esta investigación surgieron diferentes reflexiones, aportes teóricos y conclusiones, algunas que se consideran relevantes para la presente investigación son:

- a) la identidad, la auto-referencia práctica y la autonomía se construyen a partir de diferentes experiencias, unas de reconocimiento, otras de menosprecio. Las cuales se desarrollan a través de unas prácticas sociales. Ahora bien, todos esperan recibir un reconocimiento y por consiguiente, se lucha y se pide hasta lograr que el otro se dé cuenta de la diferencia. (Orozco 2013, p. 53-54)
- b) *Darse cuenta* sucede en los contextos institucionales. Escenario al que se llega desde temprana edad y cuyo proceso puede tardar algunos años, entre doce y quince, dependiendo del éxito, el fracaso o de los intereses particulares. (Orozco 2013, p. 56)
- c) cuando los/as participantes han logrado configurar una imagen de sí mismos de acuerdo a sus potencialidades, reconocen que

tiene la capacidad de *poder decir* – en la medida en que han logrado establecer una comunicación con otros; *de poder actuar* – entendiendo como la capacidad de producir acontecimientos en la sociedad y en la naturaleza; de *poder contar* – al producir relatos de vida inacabados y abiertos a la posibilidad de contarse de otro modo y de dejarse contar por los otros. (Ricoeur, Citado por Orozco p. 43) d) Así como existen maestros que *se han dado cuenta*, otro ejemplo de buen tacto son los actos hechos por los amigos. Para el común de la gente resulta ser normal hacer y tener amigos, y estas relaciones se tejen en la medida que se comparten gustos, intereses, espacios, pero, para otros, tener un amigo es trascendental y de vital importancia, pues se busca uno/a que esté dispuesto/a a compartir, a acompañar, a ser oídos y voz durante mucho tiempo. (Orozco 2013, p 50).

Una última investigación analizada fue publicada en el artículo de Educación y Alteridad, titulada: Una postura para un nuevo metarrelato, del autor Freddy González Silva (2008). En este artículo se presentan los hallazgos de un estudio hermenéutico acerca de la alteridad dentro del ámbito educacional.

El tema de la alteridad se hace relevante en la presente investigación, pues tal y como se plantea en la introducción del artículo de González, la alteridad implica vivir desde lo otro. Siendo las cosas así, resulta claro considerar la alteridad como el acto de hacerse otro. (González, 2008. P, 57). Acto que influye y trasciende en el reconocimiento individual del sujeto.

Algunos de sus resultados fueron: la *alteridad del docente* es una condición de interpretación basada en la diferencia, la experiencia y el reconocimiento. En este punto, se plantea como los docentes vinculan la alteridad partiendo de una condición interpretativa propia del autor en donde la diferencia se relaciona con el rechazo, el juicio, el buscar lo igual y la resistencia. Y la experiencia se relaciona con lo trascendente, lo bueno y lo malo, con lo oculto. Y de todo lo anterior se deriva en el reconocimiento hacia la productividad, la amistad, la prioridad.

Posteriormente se hace una aproximación a la *alteridad en las narraciones de los estudiantes*, entendida como un proceso de carácter subjetivo con diferentes manifestaciones hacia el otro, siendo las siguientes las más relevantes entre ellos; ayuda, similitud, comunicación, reciprocidad en la imagen del otro y en la propia personalidad, empatía por

igualdad o por obligación, responsabilidad, enseñanza –aprendizaje, protección, acercamiento – encuentro, manipulación, violencia, discriminación por sexo, color o estética, sabotaje, maltrato, pelea. (González, 2008, p. 61- 62)

Por otro lado se comprendió un desarrollo en la experiencia de alteridad de los estudiantes diferenciable según edad. También se pudo percibir una diferencia en los descansos y en las salas de clase por los estudiantes; a partir de allí se halló la presencia de una relación yo- tu que desune a unos de otros y otra que estrecha su relación. (González, 2008 p. 65)

Como conclusiones, González (2008) aporta:

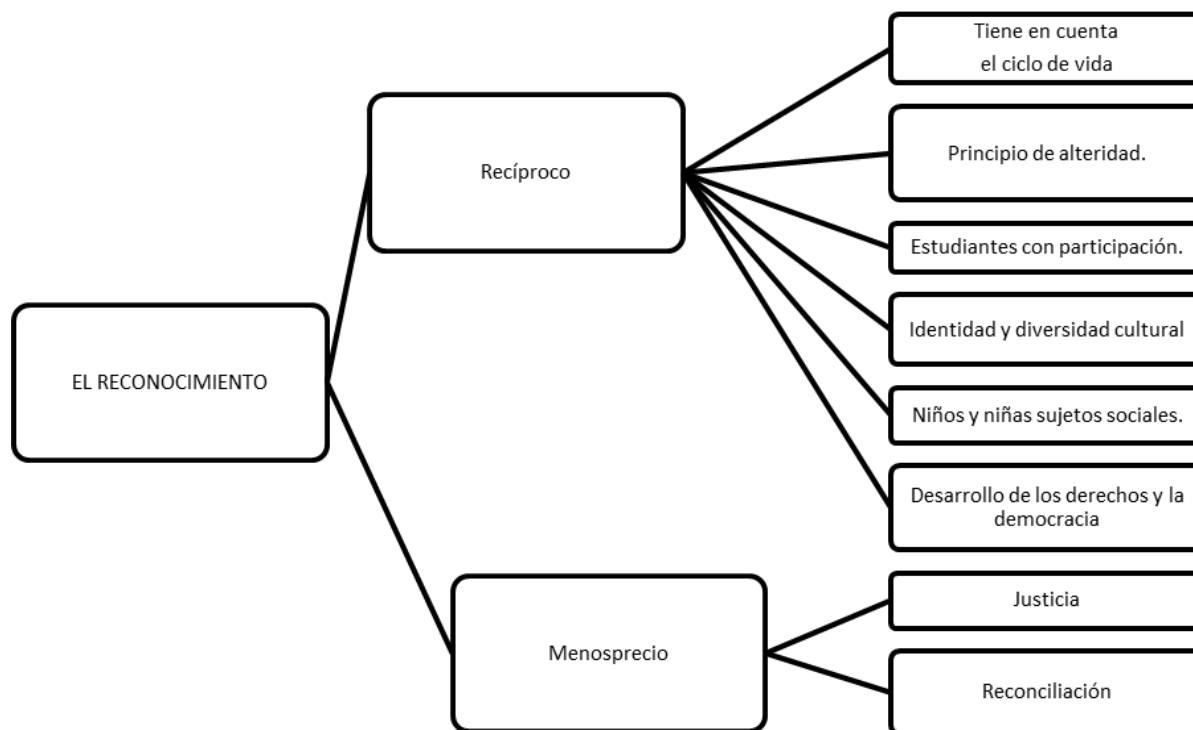
a). Desde la alteridad en los relatos de vida de los docentes puede llevarse a la realidad del ciclo educativo. El currículum es etimológicamente *camino*. Desde esta perspectiva puede considerarse que los aspectos hallados entre el ego y el alter tales como el reconocimiento, la experiencia y la diferencia que pueden encajar en la trilogía curricular formal, real y oculta"... de esta forma se confirmaría que el currículo es un curso de acción simbólico y significativo para maestros y alumnos, es decir, entre egos, encarnado en palabras imágenes, sonidos, etc. Es un proceso educativo, una secuencia de procedimientos hipotéticos que solo pueden comprenderse y comprobarse en la experiencia real de vida de cada uno de los alteres. En consecuencia este proceso se contextualiza realmente si toma en cuenta la alteridad. (González, 2008 p. 66)

b) Se concuerda con Contreras (2007) que la escuela y el *aula* no son espacios estáticos, sujetos a control y modelables; los procesos que en ellos se genera son actividades de carácter intencional y no sólo meros procesos de índole técnico interrelacionados con la realidad en la que surgen. El aula constituye un conjunto de actos sociales sustentados en procesos de comunicación abiertos, dinámicos y contextualizados que exigen el establecimiento de canales potenciadores del flujo de información real y adecuada para favorecer avances significativos, para descubrir las necesidades y preferencias de profesores y alumnos. (González, 2008, p. 66-67).

c) Por lo tanto y en atención a esta realidad, la escuela debe abrir mecanismos para desarrollar la alteridad de manera que cada uno de los estudiantes aprendan que la vida no tiene sentido si no se vive tomando en consideración al otro. Los docentes tienen hoy el compromiso de comprender y ayudar a comprender que "diferente" no significa "peligroso". Dentro de este marco de comprensión el ego ha de entender su alter como sujeto en condiciones igualitarias. (González 2008, p. 68)

El análisis de las investigaciones presentadas en los párrafos anteriores aportó varios ejes que conllevaron a tener claridades sobre la delimitación teórica y también sobre algunos conceptos y categorías que continuaron abriendo la sensibilidad teórica y hacia los datos, esto siguiendo a Glasser y Strauss (2002). Y teniendo como resultado lo siguiente:

Gráfico 01: aportes de los antecedentes investigativos.



Fuente: Elaboración de la autora a partir de las investigaciones analizadas.

Reconocimiento y ética: Axel Honneth

En el marco de la estructuración propia de la investigación se mostrara a lo largo de este apartado algunos referentes conceptuales que atraviesan la visión de autores como Honneth, 1997, Díaz 2011, Arrese 2009, Fernández y Vasco 2011, que aportan visiones frente al reconocimiento y ayudaran a construir el análisis del trabajo propuesto.

Para iniciar se expone lo que Díaz (2011) plantea:

El reconocimiento es la acción por la cual los individuos reconocen recíprocamente su identidad y, al hacerlo, construyen formas morales de vida, aquello que se despliega en los modos de acción como el resultado del mismo proceso asume un carácter educativo. Desde una perspectiva pedagógica, la experiencia por la cual un sujeto se constituye como tal y afirma su identidad para

sí mismo y frente a los demás, supone formas de aprendizaje que son educativas por la finalidad que persiguen. (p. 263)

Con lo anterior se comprende que desde la escuela, también se desarrolla la lucha del reconocimiento y que el ser humano por naturaleza está predispuesto a ejercer una continua búsqueda de un “ser alguien”. Entonces, la pregunta de reconocerse se complementa con un pensar desde el ¿ser alguien para qué o tal vez para quién?

El concepto reconocimiento tiene una larga historia, muestra de ello se evidencia en lo expresado por Arrese (2009) cuando afirma que:

En la línea de las teorías clásicas de Johann G. Fichte y G.W.F. Hegel el concepto de reconocimiento implica que el sujeto necesita del otro para poder construirse una identidad estable y plena. La finalidad de la vida humana consistiría, desde este punto de vista, en la autorrealización entendida como el establecimiento de un determinado tipo de relación consigo mismo, consistente en la autoconfianza, el autorespeto y la autoestima.

Honneth construye su teoría a partir de un concepto central para la tradición del idealismo alemán. Se trata de la idea del reconocimiento (*Anerkennung*), tematizada por primera vez por Johann Gottlieb Fichte en su obra *Fundamento del derecho natural* (*Grundlage des Naturrechts*) de 1796, idea que posteriormente fue retomada por G. W. F. Hegel en su célebre pasaje de la dialéctica del amo y el esclavo, de su *Fenomenología del Espíritu*, en el año 1807. En ambas teorías este concepto hace referencia a la necesidad que tiene el yo de que los demás lo reconozcan y confirmen como un sujeto libre y activo. (p.1).

Continuando con su relato, Arrese (2009), describe cómo para Honneth por medio de un reconocimiento recíproco se logra establecer la vida social, como cuando los sujetos aprenden a pensarse desde la norma construida en el intercambio con el otro, lo que le permite formar una identidad sólida o por lo contrario, su realización como sujeto será lesionado y configurado en el ámbito del menosprecio de lo que fue denominado como el reconocimiento escatimado o negado.

Históricamente, Honneth (1997) toma de Hegel la distinción de estas tres formas de reconocimiento recíproco que están presentes en las diferentes esferas de la vida social: *la dedicación emocional, el reconocimiento jurídico y la adhesión solidaria*. Cada una de ellas constituye un estadio o forma de integración social en que el sujeto es reconocido de una manera diferente en su autonomía y su identidad personal. A través del cuidado amoroso presente en las relaciones primarias, se procura el bienestar del otro en sus necesidades individuales, por lo que

las personas se reconocen como *sujetos necesitados*. A través del Derecho, las personas de una comunidad se reconocen *como libres e iguales*, trascendiendo el carácter particular y emocional del amor. (Arrese, 2009)

De lo anterior se encuentra claramente que para Honneth (1997), “la filosofía social de la modernidad comienza cuando la vida social se determina conceptualmente como una relación de lucha por la auto conservación” (p.12), pues desde la antigüedad el hombre fue concebido como un ser comunitario que lo determina un desarrollo político- social en donde el reconocimiento permite estructurar las relaciones de poder.

Estas relaciones de poder se pueden ver claramente estructuradas en las dinámicas propias de la comunidad que se genera en la escuela, y es allí en donde aprende o adquiere las habilidades éticas necesarias para desenvolverse en las diferentes escenas sociales a las que se tendrá que enfrentar en el resto del transcurso de su desarrollo personal.

Lo planteado por Hegel cobra vital importancia en este espacio educativo, pues para el autor en palabras de Honneth “el sujeto solo debe aprender a someterse a sí mismo antes de poder conseguir una posición que reclame comunidad” (Honneth, 1997, p.20), entendiendo que una comunidad de hombres solo puede ser pensada según el modelo abstracto de la unidad de muchos, es decir en tanto conexión de sujetos singulares aislados.

Reafirmando este concepto, De la Torre (2009) en sus análisis sobre la concepción de reconocimiento de Honneth, enfatiza que toda interacción humana es, principalmente, una intersubjetividad y, por ello, insiste en que el problema de la justicia ha estado siempre impregnado de reclamos por la falta de reconocimiento. Considera que toda la historia de las luchas de clase, o de minorías, o de género, han sido siempre un reclamo por el status, es decir por la inexistencia de un reconocimiento: por no ser parte de lo socialmente valioso, por no estar incluido en el sistema institucionalizado de valores. (p.2)

Por lo anterior, investigaciones como la de Fernández y Vasco (2011), indican que lo más relevante en el principio de necesidad será el amor, en el principio de igualdad serán las leyes y el derecho, y en el principio de mérito son los logros y relaciones cooperativas.

Honneth retomado por las autoras anteriormente mencionadas, presenta cómo en la esfera del *amor*, el reconocimiento que se produce es entorno de relaciones afectivas más íntimas, con los familiares y las amistades. En segundo lugar, en la *ley*, está el reconocimiento jurídico del individuo –su estatus, reconocido como miembro de la sociedad, protegido por ciertos derechos-; a su vez, la ley se separó del orden jerárquico de valor en la medida en que el individuo tenía que disfrutar, en principio, de la igualdad jurídica con respecto a todos los demás. Pero es a partir del autorespeto que el sujeto cumple con su palabra y sus obligaciones, proceso en el cual él desarrolla capacidades y cualidades sobre cuyo valor específico tendrá retroalimentación de sus pares de interacción, lo que será fundamental para su *autorrealización*, y permitirá finalmente la *inclusión* de los sujetos, especialmente de los y las jóvenes que se incorporan en una sociedad democrática, diversa y plural. En tercer lugar, se encuentra el *logro*, se vale para las particulares cualidades por las cuales las personas se caracterizan en sus diferencias personales. Esta *valoración social* (logro) requiere de un sistema de referencias de determinadas cualidades de la personalidad condicionadas por un entorno y unas jerarquías sociales. (Fernández y Vasco 2011)

A continuación se evidencia en una tabla de datos como para Honneth se resumen las esferas del reconocimiento que surgen en la interacción diaria entre los diferentes sujetos de la sociedad:

Tabla 1. Estructuras del reconocimiento social.

Modos de reconocimiento	Dedicación emocional	Atención cognitiva	Valoración social
Formas de reconocimiento	Relaciones primarias (Amor)	Relaciones de Derecho (Derecho)	Comunidad de valor (solidaridad)
Dimensión de la personalidad	Naturaleza de necesidad y del afecto	Responsabilidad Moral	Cualidades y Capacidades
Prioridad principio	Necesidad	Igualdad	Merito
Potencial de desarrollo		Generalización	Individualización
		Materialización	Igualación
Autorrelación práctica	Autoconfianza	Autorrespeto	Apreciación social - autoestima

Reconocimiento positivo	El reconocimiento ha de poseer el carácter afectivo de aceptación y de aliento.	La actitud positiva que los sujetos pueden tomar hacia sí mismos.	En esta relación se encontrarán los sujetos con sus características individuales como personas individualizadas a lo largo de su biografía personal.
Formas de menosprecio	Maltrato y violación, integridad física.	Desposesión de derechos y Exclusión, integridad social.	Indignidad e injuria “honor”, dignidad.

Fuente: Tomada de Orozco 2013, (p. 24).

Continuando este análisis, Fernández y Vasco, presentan las dimensiones de desprecio propuestas por Honneth, que son el punto de partida y de tensión para la aparición de las luchas por el reconocimiento. Dentro de las dimensiones del desprecio, se plantean las siguientes categorías:

El *maltrato físico*, la *privación de los derechos y la marginación social*; la *humillación y la ofensa*-, a partir de las clases de injusticia social, se describen como una “falta de respeto”, al considerarlas como la base motivacional de los conflictos sociales. Estas dimensiones se configuran como heridas morales, que resultan de no reconocerle a un ser humano, en el interior de su comunidad social, la capacidad de responsabilidad moral propia de una persona con plenitud de derechos. (Fernández y Vasco 2011, p, 470)

En relación con el menosprecio, Arrese (2009) nos recuerda que

La forma de menosprecio que es correlativa del amor consiste en el maltrato y la violación (*Vergewaltigung*), como formas de ataque a la integridad física y psíquica. Se trata del intento de apoderarse del cuerpo de otra persona contra su voluntad, como en la tortura o en la violación. De este modo, el sujeto desarrolla una especie de vergüenza social que le impide coordinar su cuerpo con autonomía. El sujeto pierde, entonces, la confianza en sí mismo, que es la consecuencia de la socialización por medio del amor. (p.5)

La forma de menosprecio correlativa al derecho es la desposesión de derechos (*Entrechtung*) y la exclusión, que consiste en la privación de determinadas prerrogativas y libertades legítimas. Se considera que el sujeto no tiene el status de un sujeto de interacción moralmente igual y plenamente valioso. Es decir, se lo trata como si fuera menos responsable que los demás. La forma de desprecio correspondiente a la solidaridad es la deshonor (*Entwürdigung*). Aquí se desvaloriza el modo de vida de un individuo singular o de un grupo. (p, 6)

Como dice Honneth, citado por Arrese (2009) “con el ‘honor’ o con la ‘dignidad’ o, dicho de otra manera moderna, con el “estatus” de una persona, se designa la medida de la valoración social que en el horizonte de la tradición cultural de una sociedad se le otorga al tipo de su autorrealización. Esta jerarquía social de valores se constituye de tal manera que escalona formas singulares de vida y modos de convicción como menos válidos o que presentan insuficiencias, y luego sustrae a los sujetos concernidos toda posibilidad de atribuir un valor social a sus propias

capacidades. Es decir, el sujeto experimenta esta devaluación de su forma de vida como una desvalorización y una pérdida de la autoestima, y por lo tanto, no puede entenderse a sí mismo como un ente apreciado en sus capacidades y cualidades características. (p.6)

En las experiencias del menosprecio, existen diferentes grados de injuria, que van desde el desdén ordinario a la humillación sutil, por ejemplo, aquella que vinculada con la alusión a un fracaso o sentimientos de fracaso de una persona, por consiguiente, dependiendo del grado de lesión, será el efecto de la identidad de la persona. No obstante, de ahí lo importante de esas primeras relaciones de reconocimiento recíproco, pues a partir de ellas se confirma la propia individualidad y se desarrolla la autoconfianza. (Ortiz 2013, p. 43)

Por su parte, Honneth menciona que Fichte había conceptualizado el reconocimiento como una interacción entre individuos que estaba en la base de las relaciones jurídicas, en la recíproca disposición a un obrar libre y en la delimitación de la propia esfera de acción a favor del otro, lo cual, conforma entre los sujetos la conciencia común, que consigue validez objetiva en las relaciones jurídicas. (Honneth. 1997 p. 27)

También, para Fraser (1996) se llega a ser un sujeto individual únicamente cuando se reconoce y se es reconocido por otro sujeto. El reconocimiento de los otros, por lo tanto, es esencial para el desarrollo del sentido de sí. No ser reconocido –o ser «reconocido inadecuadamente» – supone sufrir simultáneamente una distorsión en la relación que uno mantiene consigo mismo y un daño infligido en contra de la propia identidad (Fraser 1996, p.57).

En la siguiente tabla se presenta una síntesis de las esferas del desprecio expuestas por Honneth (1997). Referentes con los que se discute en el apartado de los hallazgos.

Tabla 2 Dimensiones del desprecio, definición y efectos según Honneth.

Esferas del desprecio	Definición	Efecto
Maltrato	Acto que destruye principalmente la confianza en el valor propio ante los demás.	Inseguridad, desconfianza
Desposesión de derechos	Acto que menosprecia a un ser humano cuando no se le conoce en el interior de su comunidad social la	Exclusión, marginación

capacidad de responsabilidad moral propia de una persona con plenitud de derechos.

Degradación- indignidad	La degradación tiene como consecuencia para los sujetos afectados el no poderse referir positivamente, en el sentido del aprecio social, a las capacidades adquiridas a lo largo de la propia historia vital.	Ausencia de autoestima, estigmatización.
-------------------------	---	--

Fuente: (Tomado de Fernández y Vasco, 2013, p. 470)

Visto de este modo, se comprende lo descrito por Rattero (2009) sobre la singularidad, que aparece como no adecuación, se mide como falla, deficiencia, carencia o fracaso y cobra sentido fuertemente en el proceso del reconocimiento de los sujetos. (p.162) y por ende en la escuela que para las infancias es el lugar de encuentro en donde estas singularidades cobran sentido y que según la manera en que se presente el intercambio social se determinara el manejo de su progreso social.

Esto se encuentra apoyado con lo que dice Ana Fascioli (2008), sobre que el movimiento del reconocimiento se fundamenta en que un sujeto es tal, cada vez que se sabe reconocido por otro, y por tanto reconciliado con éste, y al mismo tiempo llega a conocer su irremplazable identidad, y con ello se contrapone al otro.

Cuando sucede lo contrario, es decir el menosprecio Honneth 1997, retoma de Hegel el concepto de los motivos de las acciones destructivas que surgen en los sujetos por un “estado incompleto de reconocimiento; que el motivo interno del delincuente lo construye la experiencia, que él mismo no se ha sentido reconocido de manera satisfactoria en los estadios establecidos de reconocimiento recíproco.” (Honneth 1997, pp. 32-33)

A la larga se puede vislumbrar cómo la idea de la lucha por el reconocimiento se encuentra en el centro de las relaciones sociales modernas, relaciones que se empiezan a gestar en el núcleo familiar y que se continúan desarrollando en las instituciones educativas. En donde convergen

las diferentes costumbres y características de los sujetos en formación y que de manera directa influyen en la aceptación y en el reconocerse como integrante de la sociedad que le rodea.

Continuando con los postulados de Honneth 1997, se muestra la importancia de determinar como “cada sujeto debe velar por la defensa de sus derechos” y no ser parte de las acciones destructivas, con lo cual el rol del maestro encuentra otro ideal por alcanzar dentro de sus funciones y es la de evitar que en la cotidianidad los sujetos a su cargo se vean sumergidos en una lucha que los menosprecie y logren desde la escuela y la familia alcanzar su propio reconocimiento que los lleve a conservar su superioridad, tal y como lo afirmaría Hegel citado por Honneth. (Honneth, 1997, p.34)

Reconocimiento en la Escuela, Mirada desde la Exclusión

Se ha visto que el reconocimiento es entendido como la forma que tienen los sujetos de apropiarse de su identidad, teniendo en cuenta espacios y aspectos de socialización. Para empezar se encuentra en su entorno familiar, el cual da paso al ambiente escolar, en donde la interacción con otros permite ampliar el espacio de reconocimiento con el cual se van a enfrentar ante la sociedad que los circunda.

Un ejemplo que se presenta a nivel educativo en la ciudad de Bogotá frente a la importancia del reconocimiento es el que podemos encontrar en el texto titulado: *Matematizar la ciudad para vivir con razón y corazón. Reorganización curricular por ciclos, implementación de ambientes de aprendizaje con énfasis en la socioafectividad* (2014) de la Secretaria de Educación Distrital, cuando hacen alusión a “los referentes didácticos para la enseñanza matemática en los cuales se exponen a nivel de este aspecto criterios tales como:

- ✓ Reconocimiento de la individualidad y la diversidad: cada niño o niña es un ser único e irrepetible; por lo tanto, los maestros y maestras reconocen esa individualidad mediante un trabajo educativo y pedagógico contextualizado, que fomenta y respeta los diferentes procesos individuales.

- ✓ Los niños y las niñas son sujetos activos: esto implica reconocer que son interlocutores válidos y propiciar su participación y vinculación como actores que construyen y propician dinámicas para su formación y desarrollo observando criterios de equidad de género.(p.50)

Sin embargo, dentro de los espacios educativos podemos encontrar diferentes prácticas que en busca de un reconocimiento y en uso del discurso de la igualdad se enmarcan en el proceso de inclusión educativa que a la larga parece que terminan generando todo lo contrario y se confunden con espacios de exclusión. Tanto así, que podemos retomar lo expresado por Rattero (2009) cuando cita a Foucault 2001 para recordar que la inclusión resulta una figura sustitutiva de la exclusión que se convierten en figuras de un mecanismo de control de los individuos repartidos en dos grandes modelos que se encuentran como el de un poder negativo que expulsa, prohíbe, recluye y margina; y el poder positivo, un poder que fabrica, observa, sabe y se multiplica a partir de sus propios efectos. (pp. 170,171)

Esquemáticamente: la “inclusión educativa” se define en indicadores de permanencia, promoción, repitencia y sobre edad, dentro de los carriles del sistema escolar imaginado como un todo, unificado a partir de ciertas nociones tácticas de normalidad. Sin interrogar lo no dicho, o lo que en el decir se desdice, aquello que silencian las propias clasificaciones escolares que localizan y distinguen, que nominan a ciertos chicos, y a ciertos grupos como diferenciales. (Rattero, 2009, p. 173)

El “reconocimiento erróneo” –o daño de estatus por el menor respeto, estima y prestigio de ciertos grupos– no tiene sólo por víctimas a los grupos marginados. Es el formato escolar el que perpetúa múltiples modalidades de “reconocimiento erróneo”, por negación o estigmatización de los rasgos de identidad de los alumnos. En este punto, la homogeneización de los dispositivos de intervención de la política educativa anuló históricamente las posibilidades de expresión de la diversidad social y cultural, colectiva e individual. (Veleda, 2011, p. 64)

Podríamos pensar que en la actualidad nos enfrentamos a una falsa ilusión de lo que es el reconocimiento de las infancias dentro de la escuela y a su vez su impacto social fuera de ella. Lo cual, nos lleva a pensar que los derechos de reconocimiento y su prevalencia están siendo coartados. Esto se encuentra ejemplificado más claramente en el argumento inicial de Pereira (2011) cuando cita a Dübet y otros:

La escuela como institución moderna enfrenta fuertes cuestionamientos respecto de sus objetivos y respecto de los alcances de aquellas funciones asignadas, aparentemente, por la sociedad. Desde aquellas que hacen referencia a la socialización y a la subjetivación de los sujetos aprendices, hasta aquellas que la definen desde la preparación de individuos para su incorporación en las estructuras productivas; desde aquellas funciones que aparentemente tienen relación con los procesos de selección cultural, hasta aquellas que le asignan la responsabilidad en la repartición de méritos. De esta forma, aparece una institución receptora no sólo de fuertes intervenciones de orden político, económico, social y cultural, sino que también resulta ser receptora de intensas críticas por parte de actores que sienten que ella no responde de manera adecuada a las necesidades y al progreso de la sociedad. Uno de los cuestionamientos más importantes desarrollados en los últimos años, es aquel referido a la promoción de la Justicia Social. La escuela aparece como una institución a la que se le demanda la producción de igualdad, ya sea en condiciones de redistribución de oportunidades o productos, ya sea en el reconocimiento de la diversidad. (p. 2).

En relación con el reconocimiento erróneo en la escuela, los maestros tienen un rol en tanto en la actual sociedad ellos son quienes tienen mayor tiempo para conocer a los sujetos estudiantes desde la cotidianidad. Aunque es cierto también, por otro lado, que la cantidad de tiempo no es suficiente comparado a la cantidad de estudiantes y actividades que tiene en sus aulas.

No se pretende infligir una crítica a aquella institución o a aquel profesional de la educación sobre las prácticas estigmatizadoras o las experiencias de menosprecio en varias investigaciones sobre las instituciones educativas. Sin embargo, “dichas prácticas, se configuraron en un espacio de tiempo, en un lugar, en un contexto y fue un maestro, una autoridad escolar, una comunidad o un compañero, los agentes que reforzaron la exclusión u obstaculizaron la inclusión”. (Muñoz, ONU, citado por Orozco 2013, p, 57)

Durante los últimos años, recuerda Orozco (2013), que el concepto de educación inclusiva ha transformado los escenarios y entornos, esperándose que, principios como el respeto, la

comprensión, y la atención a la diversidad cultural, social e individual, sean la base para asegurar la participación y el acceso en condiciones de igualdad de todos los niños y jóvenes, sean cuales fueren sus necesidades. No obstante, aunque existan políticas que promuevan la creación de entornos inclusivos, las actitudes hostiles hacia las personas con discapacidad, de culturas minoritarias o etiquetadas como diferentes. (p, 48).

En consecuencia, la diferencia entre un profesor que se ha dado cuenta de la diferencia y otro que no lo ha hecho, se evidencia en el tipo de valoración que de sí mismo tiene el sujeto, el tipo de relaciones que establece con los otros, en este caso con los compañeros; en los resultados de enseñanza - aprendizaje, en la significación que el sujeto le otorga a su educación. De ahí lo importante que un buen profesor se dé cuenta de la diferencia, no solo porque se posee una deficiencia sensorial, cognitiva o física, o ampliando la idea, por una cultura, historia, preferencia, entre otras, sino de que la educación debe ser el vínculo para evitar las diversas formas de desigualdad y discriminación. (Orozco 2013, p 50).

Así mismo, saberse reconocido por otros, en especial en el contexto educativo, implica no solo el darse cuenta de quién es él o ella, sino también, de lo que puede hacer y de lo que puede llegar a ser. En la cotidianidad de un día de clase, todos los actores, se encuentran en una lucha permanente por el reconocimiento, por lo tanto las prácticas que se realicen por maestros, compañeros directivos, entre otros, protegerán la dignidad y asegurarán la igualdad de todos. (Orozco 2013, p 50-51)

Pereira (2011) recuerda al respecto que “clacismo, racismo y sexismo conjuran un campo interseccional, en donde las categorías opresoras deben ser revisitadas en el mundo escolar es clara la forma en que la diversidad y los mecanismos de inclusión promovidos por la escuela, terminaban por tensionar el desarrollo de los principios de justicia social entre quienes participan de los procesos educativos formales.

Orozco (2013) continúa sus argumentos comentando que:

Lamentablemente, la sociedad se ha encargado de ubicar a cada uno en un nivel o status y en algunos extremos inflige una marca, un estigma afecta la identidad, convirtiendo al otro en algo poco apetecible (Goffman, 2008, p. 13- 14). Lo que en palabras de Honneth, se ubicaría dentro de la esfera del menosprecio como degradación y que a la larga dan cuenta de que son comportamientos que no solo representan una injusticia porque perjudica a los sujetos en su libertad de acción, sino que también les causa daño y lesiona y sacude la identidad del otro (p. 47)

En este sentido, Pereira (2011) reafirma que el *reconocimiento y el espacio escolar*, haciendo referencia al espacio producido racional y experiencialmente, no sólo es un asunto de propiedad del individuo, sino que es también, el resultado de un acontecer y de sus formas de ser en el mundo. En este contexto, uno de los ejes problemáticos que atraviesa la experiencia espacial escolar es la necesidad imperiosa de reconocer a estos habitantes como sujetos afectos a la producción legítima de espacios.

Tanto la promediatización, anulación y muerte del otro, como el desprecio a la diferencia y a la diversidad, son antecedentes que caracterizan a los sistemas educativos nacionales. La educación formal se ha empeñado en negar al otro histórico, al otro económico, al otro político, al otro cultural y cuanto otro aparezca como disparado de una varianza posible de gestionar. De modo específico, el otro espacial y todas sus manifestaciones posibles (otro espacial-étnico, otro espacial-femenino, otro espacial-rural, etc.), son también negados desde el aparato formalizado de la educación. (Pereira 2011, p.13).

En esta búsqueda del reconocimiento vale la pena resaltar que dentro de la estructura institucional, otro de los factores trascendentes para la formación de los sujetos educados está implícito el papel de la alteridad, el cual, a través de la historia ha ido desempeñando un protagonismo frente a la concepción y la relación que se da con y hacia los sujetos educados.

En el ámbito educativo se han ido estableciendo, fortaleciendo y entretejiendo las posibilidades o mejor dicho, las maneras en que nos acercamos, reconocemos y visibilizamos o invisibilizamos a los otros, en que pensamos en los otros, en que dejamos de ser nosotros y nos establecemos como y por el otro.

Ese otro es quien cumple lo que Larrosa (2009) llamó «Principio de Alteridad», en donde lo que me pasa es producto de un exterior, de algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro. (P.15) Por su parte, Forster, recuerda cómo poco a poco el discurso de Levinas fue incursionando en América Latina, a través de las lecturas que Enrique Dussel realizaba sobre

esté y que empezaron a permitir “el descubrimiento del “otro”, de ese otro que había permanecido oscurecido, replegado sobre sí mismo, invisibilizado en el relato hegemónico del logocentrismo” (Forster, 2009, p. 102).

En su discurso se retoma cómo la afirmación de lo humano, del reconocimiento de mi propia humanidad me viene del otro...En Levinas, el otro le imprime al sujeto ensimismado socráticamente la escritura de una alteridad que hace posible la fundación ética. (Forster, 2009, p. 106).

Continuando así, con la línea del lenguaje del reconocimiento y la alteridad planteada por Levinas, Forster hace un análisis en donde determina que:

Levinas expone que el esfuerzo de su intervención crítica apunta a la deconstrucción, (termino adoptado de Derrida) de los fundamentos y de las estructuras normativas de lo que en su discurso supone el dominio de la dimensión política – la guerra- sobre la ética- la paz-, hallando en esta dominación propia de la ontología occidental el punto de partida para la reducción violenta de la alteridad y para la ampliación de la esfera de lo Mismo sobre la otredad negada. Allí se consuma un proyecto de homogenización que suspende, según Levinas, la posibilidad del reconocimiento y, por ende, de la justicia. (Forster, 2009, p. 113-115).

Acercándose, o compartiendo tal vez, con lo expuesto por Honneth en su teoría de la lucha por el reconocimiento. Pues como se puede evidenciar en la lectura de las siguientes líneas del mismo texto de los rostros de la alteridad, se interroga desde:

¿Qué hacer con justicia? En esta pregunta, a través de ella, con ella se manifiesta, en grado sumo, la cuestión del otro y del tercero que, como lo habrán visto, supone, indefectiblemente, la siempre ardua problemática del reconocimiento, pero que también nos plantea un más allá de la política, la ley de la hospitalidad absoluta ordena romper con la hospitalidad de derecho, con la ley o la justicia como derecho (...). El pasaje al reconocimiento jurídico trae aparejado su paradójico borramiento, la ausencia, de ahora en más, de su insistente preguntar/nos. Tal vez por eso, en Levinas, pero no sólo en él, la llegada del otro no debe ser entendida y reducida al simple expediente de normativizarlo. El desafío, el que señala los límites del vínculo entre ética y política, entre justicia y derecho, entre el otro y lo mismo, entre la educación intencional y la no intencional, no es quizás, otro que el de sostener la imposible tensión entre hospitalidad-hostilidad sin por eso apelar, nuevamente en la clave schmittiana, a la pareja amigo-enemigo como único horizonte de la política. (Forster, 2009, p. 116-119).

Por su parte, Pérez de Lara (2009) nos acerca a su concepto de ¿quién es ese otro? Para ella, ese otro, pedagógicamente hablando, es ese o esa estudiante que “desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en el aula. Son esos otros a los que la pedagogía ha respondido haciendo de ellas un problema y actuando de tal modo que su diferencia fuera reducida, eliminada, negada, en los propios modos de acción pedagógica”. (Pérez, 2009, p. 47)

Lo anterior convoca a pensar el concepto de la alteridad comprendida como aquella que posibilita las relaciones entre todos “Si educar es responder, la respuesta no se da a un individuo sin rostro o sin entorno, sino a alguien” (Ortiz, citado por Carrión 2014) y de paso se argumenta que:

Con esta aseveración, se denuncia una educación basada en la racionalidad, en un currículum muy alejado de la realidad y en un sistema de calificaciones y horarios estrictos. La referencia es a una escuela que no ha tenido en cuenta la situación particular de cada alumno, sus experiencias, sus necesidades, su forma de comprender la realidad y las metas que cada uno tiene en su vida. Se ha producido un abandono escolar, en el que muchos alumnos se sienten excluidos del sistema y muchos profesores desarmados para atender y hacerse cargo de esta realidad. Todo ello evidencia la necesidad de educar en la alteridad. (Carrión, 2014, p. 233)

Continuando con los planteamientos acá descritos vemos como los planteamientos frente a la alteridad están circulando en el ambiente educativo no solo como una problemática, sino que se están empezando a plantear desde un pensar que logre articular una voz que permita entretejer un cambio en el actuar social y cultural que permita dejar de lado la visión del otro como problema y buscar el camino que permita acercarnos al otro de manera tal que se nos permitamos conocerlo y darle un lugar.

Estamos asistiendo actualmente a un escenario social cargado de problemas que se han visto acentuados con la crisis económica; la pobreza, el hambre, la malnutrición infantil, los desahucios, entre otras inmoralidades que están a la orden del día. La pregunta que debemos plantearnos es ¿estamos contribuyendo cada día a que esto cambie?, el autor Ramón Mínguez nos ayuda a comprender la Pedagogía de la Alteridad como un modo de hacer educación moral desde dos ideas principales: el otro humano y la responsabilidad para con el otro. Los individuos de la Postmodernidad, ante la pérdida del peso que en épocas pasadas tuvieron instituciones e ideologías políticas capaces de entusiasmar a las gentes, se han encerrado en sí mismos, han entrado en una mismidad, en un egocentrismo, del que solamente el Otro puede sacarlos. El Otro desde el momento en el que se nos pone delante nos demanda una respuesta “aquí y ahora”, su

rostro nos ordena responder, de su situación concreta de necesidad. Desde ese instante somos responsables de él. (Ortega, P. y otros 2014).

Es así como la alteridad asume un rol dentro de la educación para establecer las relaciones convivenciales que abren pasó al reconocimiento, o el menosprecio establecidos en la teoría de Honneth. Por esta razón cabe considerar la necesidad de un cambio de perspectiva en la práctica educativa, lo que en palabras de González (2008), conlleva a comprender que la alteridad es una condición presente en la educación; por tanto, “vivenciar la alteridad es un asunto vital para la organización escolar ya que el ego de cada uno de los estudiantes es el reflejo del alter. Un sistema educativo que obvie la vivencia hacia otro estará colapsado y propiciará un futuro derrotado para la sociedad”. (González, 2008, p.68)

Reconocimiento de las Infancias

Teniendo en cuenta que el tema central de la investigación tiene como objetivo principal analizar las maneras en que se establecen las relaciones de reconocimiento entre unos y otros en el ámbito de las infancias, es importante hacer referencia a las diferentes miradas o visiones que se han ido entretejiendo en relación con estas.

Históricamente, Alzate (2003) hace un profundo análisis de la concepción que se ha ido entrelazando respecto a la infancia y de la cual se pueden resaltar los siguientes aportes:

Ariés (1973, 1986,1987), ha mostrado el carácter invisible de las concepciones de la infancia. La antigua sociedad tradicional occidental no podía representarse bien al niño y menos aún al adolescente; la duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía trabajos y juegos. El bebé se convertía en seguida en un hombre joven sin pasar por las etapas de la juventud, (...). Desde una perspectiva psicogénica de la historia de la infancia, De Mause (1991) enseña que las concepciones de la infancia están íntimamente asociadas a las formas o pautas de crianza. Se conciben éstas como formas o tipos de relaciones paterno filiales que han tenido un desarrollo no lineal en la historia de la humanidad(...). En este contexto, las concepciones de infancia están determinadas por la secuencia continua de aproximación entre padres e hijos a medida que, generación tras generación, los padres superaban lentamente sus ansiedades y comenzaban a desarrollar la capacidad de conocer y satisfacer las necesidades de sus hijos (...). Las transformaciones que han afectado a la percepción de la infancia moderna están

íntimamente ligadas a los cambios en los modos de socialización. La categoría de infancia es, en definitiva, una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales también en pugna, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio. La categoría de infancia está orientada por intereses sociopolíticos; incluye, bajo diferentes figuras encubiertas, una aparente uniformidad que ha permitido concebir proyectos educativos elaborados en función de grupos de edad y de prestigio, y que hace viables códigos científicos tales como los discursos pedagógicos, la medicina infantil o la psicología evolutiva.(Alzate, 2003,pp. 24-25)

Por otra parte y para el contexto del país, Alzate (2003) afirma que:

En Colombia, el estudio histórico de las concepciones y representaciones de la infancia se encuentra en las obras pioneras de Pachón (1985) y de Muñoz y Pachón (1988; 1989; 1991; 1996). «Padres, maestros y sacerdotes aparecen como la trinidad educadora de la época y constituyen aquellos pilares en los que la sociedad depositó la responsabilidad de perfeccionar esos maleables e imperfectos, irreflexibles y frágiles y encauzarlos por el camino de la vida racional y cristiana». El niño es ángel, o demonio, hijo de Dios o hijo del diablo, lleno de pasiones, lleno de virtudes. (...). En los textos se encuentran también metáforas científicas: los niños son seres biológicos, entes psicológicos, seres sociales. A comienzos del siglo se empieza a ver la lucha entre las metáforas religiosas, morales, militares, campesinas y las metáforas científicas; la lucha entre la visión religiosa y militar de la niñez y las instituciones que lo protegían y la visión educativa, sanitaria, laboral y psicológica, de las nuevas instituciones»(...). La imaginación no era mal hábito, sino una cualidad que había que ampliar y darle campo libre. Las fantasías y los sueños de los niños no eran algo que debía combatirse, sino formas útiles de comprensión del mundo. La curiosidad no debía evitarse, era una cualidad deseable y fomentable. La explotación del mundo y de sí mismo era algo que había que ayudarles a desarrollar. El juego no era tiempo perdido, sino una actividad que debía utilizarse permanentemente en la educación y en la formación de hábitos» (p, 26-27)

Desde una mirada basada en las políticas del país, el congreso de Colombia de 1991, resaltó la importancia de: garantizar el derecho al desarrollo pleno de las capacidades de los niños y niñas. Por otro lado, el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho ante el Estado, la familia y la sociedad, es decir, su afirmación como ciudadano, ... lo cual conlleva a la resignificación de imaginarios que tienen los adultos respecto a los niños y niñas. (Rodríguez y otros p.3).

A sí mismo, se puede leer en el documento de La Política Pública de Primera Infancia planteado en el 2007, que se han proyectado acciones hacia posiciones menos asistencialistas enfocadas en la supervivencia, en el marco de salud y nutrición, fijando su atención hacia el reconocimiento de las potencialidades de los niños y niñas en un contexto social y comunitario, considerando fundamental la inclusión de la noción de ciudadanía y de los niños como sujetos de

derecho (Ortiz, 2001 Citado por Torrado, y otros, 2006). Un derecho que se enfoca de esta manera, a la satisfacción de necesidades corporales.

Expresados de esta manera en la política pública de Bogotá los derechos se decretan, se divulgan, pero por lo general y en aras de cumplir con el currículo escolar poco o nada se aplican, es decir no se le da la trascendencia que se merecen. Ahondando cada vez más las diferencias y/o relaciones entre reconocimiento y poder social.

Otra mirada a las infancias, a resaltar en tanto la influencia social y educativa que ha tenido y que se relaciona con el reconocimiento, tanto en lo individual como en lo colectivo, se refiere a los aportes de la psicología. Algunos argumentos que debaten estos aportes son:

Nuestros alumnos en riesgo *como los apestados*, se convierten así en el objeto de análisis minuciosos: la evaluación de conductas, el relevamiento exhaustivo de datos, características familiares, intereses fichas de seguimiento (¿per-seguimiento?), exámenes, informes psicológicos. Y otros tantos mecanismos de individualización. Contradictoriamente, y muchas veces sin siquiera mirarlos, ni nombrarlos. Una regulación y control que produce una mirada sobre el otro, definiendo qué y cómo son, no solo desde su denominación o representación, sino también a través de gestos sutiles, violencias imperceptibles, mecanismos de visibilidad-invisibilidad que se ponen en acto. Proporcionalmente en la misma medida en que esta preocupación entra en la escena, se renuncia a la impostergable tarea de Enseñar. (Rattero, 2009, p.171)

Constitución de Sujetos y Diferencias

La noción de sujeto juega un papel importante, retomando los planteamientos de Skliar y Téllez (2003), se comprende que desde la modernidad se dio paso a un primer momento de la condición de hombre y de la historia que se conoce hoy en día. En ese momento se habló del hombre como un sujeto del saber y de la verdad que lo condujo a una práctica de subjetividad consiente del conocimiento, en donde se deja de lado el concepto de la diosidad y se instauró un sujeto individualizado, o en términos de Foucault, un sujeto soberano que conduce un pensamiento Kantiano basado en la pregunta por su esencia que posibilita el poder de la razón mediado por la palabra, por el discurso, que le dio derecho a la libertad como sujeto racional.

Luego de la anterior idea que se mantuvo hasta mediados del siglo XX, se empieza a aparecer un segundo momento del sujeto, y es a lo que Skliar y Téllez (2003) llamaron, el sujeto escindido, el cual se aleja de la libertad y pasa a ser parte de una realidad alienada y oprimida y se pasa entonces del sujeto soberano, al sujeto implicado en los conflictos del mundo. Conflictos que lo determinan y lo llevan a ser un sujeto con autoconciencia inmerso en una continua tensión entre la razón y el deseo.

Un tercer momento abandona las figuras de subjetividad y se plantea al sujeto desde las multiplicidades de posiciones pensadas como construcciones inestables, móviles, heterogéneas, de relaciones entre líneas de fuerzas de poder, de saber y de deseo.

Esta multiplicidad hace cada vez más complejo el poder ubicar al sujeto, por eso, Skliar y Téllez (2003) retoman lo dicho por Jameson cuando afirma que: “se ha trastocado de manera definitiva la capacidad de los individuos “para auto ubicarse”, esto es,” para organizar perspectivamente su espacio” y “cartografiar cognitivamente su exposición en un mundo exterior representable”. De ahí el efecto de ruptura manifestado en esa especie de desorientación corporal, afectiva, ideo-cultural, intelectual y particularmente, en el dilema que concierne a “nuestra incapacidad mental, al menos hasta ahora, de confeccionar el mapa de la gran red comunicacional descentrada, multinacional y global, en la que como sujetos individuales nos hallamos preso. (Skliar, y Téllez 2003.p.26)... unido a todo esto, se encuentra el uso de los más media, que han contribuido a la creación de los llamados “no-lugares” que no permiten crear “los vínculos de identidad sino, por el contrario, “soledad y similitud”. Se trata de espacios en los que domina la urgencia y la inmediatez y donde solo opera la agrupación de individuos “distintos, semejantes e indiferentes” los unos respecto a los otros.”(ibíd.) Espacio y dinámicas que, parece, han trascendido e influenciado en las dinámicas propias que se presentan día a día en la escuela.

Este nuevo modo de pensar el sujeto, ha hecho que la deconstrucción se convierta en una estrategia que deja a la vista que no hay sujeto de la historia, sino sujetos que se construyen

heterogénea y pluralmente. Para entender mejor estos planteamientos sobre la deconstrucción o muerte del sujeto, Skliar y Téllez (2003) dan cuenta de diferentes autores como Derrida, Deleuze, Guattari y Foucault.

Por ejemplo, de Derrida resaltan el siguiente postulado

En todo discurso se inscribe una red heterogénea de huellas de orígenes diversos: no hay pues, un sujeto previo, e independiente del juego mismo que produce la diferencia, entendida a la vez, como heterogeneidad y como diferimiento por el cual cada elemento discursivo solo adquiere y da sentidos por permanentes remisiones a otros elementos... desde tal perspectiva, detrás del discurso no hay el o los sujetos fundadores. En propiedad, el sujeto o los sujetos concretos que intervienen en la producción discursiva son ellos mismos construidos en el proceso o condiciones de tal producción. (Skliar, y Téllez 2003. p.28-29)

Referente a Guattari y Foucault, cuando afirman que “insistirán en el carácter ficcional de la idea considerada de sujeto como entidad en sí, originaria y fundante. El giro radical de sus planteamientos consiste en mostrar que los tipos y posiciones de los sujetos constituyen construcciones específicas inscritas en tramas de líneas de fuerza de poder, de saber y de deseo. (Skliar, y Téllez 2003)

En relación con el primer momento del sujeto, se puede afirmar que guió el proyecto de escuela moderna, esto, en tanto su afán por normalizar, socializar, y producir igualdad sólo en la dimensión cognitiva. En esos mismos términos, cuando se instaló la crítica a dicho modelo, que hasta cierto punto reproducía desigualdades, sólo se hizo recomponiendo la experiencia escolar en el plano de las relaciones sociales que devenían de las relaciones productivas, dejando de lado, todas las formas de otredad en las que operaba el poder y que permitían entender múltiples exclusiones y cada vez más complejas diversidades:

(...) pareciera que la escuela está disponible sólo para un tipo de sujeto. Este sujeto que es capaz de leer e interpretar desde la cultura dominante, lo que lo habilita para tener éxito en el logro de los objetivos planteados. Sin embargo, para aquellos que no son considerados dentro de la cultura dominante, deben ser constituidos como diferentes para poder-desde esa diferencia- que siempre está subordinada a una “normalidad” otorgarles herramientas para poder acceder a posibilidades de éxito” (Ibíd., p.19)

Aquel “diferente”, “etiquetado” termina siendo no aceptado, ni es respetado pero además, rechazado y humillado. El rechazo puede significar para la persona la autoexclusión, el encierro o la estigmatización y con ello ve disminuidas sus posibilidades de individuación y de autorrealización. Considerar los efectos negativos que el no reconocimiento tiene, permite analizar las lesiones en la autoestima y el aislamiento.

Siguiendo con Pereira (2011), encontramos que es el propio espacio escolar, identificado, formalizado y reconocido como “uno solo”, quien representa la estructura material y simbólica que impide la concreción del reconocimiento como una «actitud» y como una «práctica política» que promueve la Justicia en la Educación:

Cada vez que interpretamos y representamos la vida de aquellos considerados “marginales”, cada vez que desde el lamentablemente poco cuestionado centro escribimos acerca de “Otros” es importante considerar el tema de la autoridad y legitimidad de levantar verdades. Estas representaciones poco complejizadas de los “Otros” lo que hacen es, justamente, silenciar e invisibilizar cada vez más las vidas de aquel de quien hablamos (Pereira, 2011, p.19)

Por su parte para Skliar 2009, al hablar de las diferencias en educación, hace referencia

A la distinción entre “nosotros” y “ellos” ni estamos infringiendo ninguna relación o condición de aceptabilidad acerca de lo otro y de los otros. La diferencia sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clase social, de etnia, de religiosidad, de comunidad, etc., todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias. Y no hay, de este modo, algo que no sea diferencias, algo que pueda suponerse desde lo contrario de diferencias. Sería apropiado decir aquí que las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un estar siendo múltiple e imprevisible en el mundo. Por eso creo que en educación no se trata de caracterizar mejor qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio. (Skliar, 2009, p. 20)

En efecto, a través de distintas políticas, prácticas y mecanismos –en algunos casos inconscientes y en otros explícitos– el sistema educativo tiende a subordinar a los sectores populares y a ciertos grupos específicos –los alumnos con necesidades especiales, los niños en situación de calle, las poblaciones originarias o los inmigrantes–, al negarles la posibilidad de participar en toda su potencialidad en la vida escolar. Esto ocurre, por ejemplo, cuando los diseños curriculares legitiman como única cultura o código escolar la de los sectores sociales

aventajados, cuando estos grupos son confinados en ciertas escuelas so pretexto de “trato específico” o cuando se responsabiliza a las costumbres familiares por las dificultades de aprendizaje.(Veleda 2011, p.65)

Ante estos argumentos las posibilidades de hacer un mayor acercamiento de la escuela al reconocimiento y sus diferentes esferas propuestas por Honneth cobra sentido debido a que se pone en evidencia que la atención a estos grupos específicos es fundamental para la formación de todos los sujetos que ingresan a la escolaridad para luego ser integrantes activos de la sociedad.

Por otra parte a diferencia de las “políticas de clase social” que encarnan la redistribución, el reconocimiento está ligado con las “políticas de identidad”. Mientras que en el paradigma de la redistribución el remedio para las injusticias radica en transformaciones económicas de algún tipo, en el paradigma del reconocimiento se trata de cambios en los esquemas sociales de representación, interpretación y comunicación. También el tratamiento de las diferencias divide a ambos paradigmas: desde el punto de vista de la redistribución, las diferencias de grupo deben ser abolidas o reducidas; según la perspectiva del reconocimiento, las diferencias deben ser celebradas o revaluadas. (Veleda 2011, p. 62)

Aspectos Metodológicos

Enfoque

La presente investigación siguió los presupuestos del paradigma hermenéutico-interpretativo en cuanto su interés por la comprensión. En tal sentido, según lo planteado por González (2000), el paradigma interpretativo contribuye al debate de la investigación de las ciencias sociales desde cinco aspectos tales como lo cualitativo, la visión dialéctica del sujeto que conoce y el objeto conocido, los criterios de credibilidad, la posibilidad de generalizar, y crear nexos causales, así como el papel a los valores en la investigación (González, 2000, p.227-229).

Los axiomas que se derivan de estos aspectos fueron parte fundamental para la construcción de datos, el análisis y consolidación de la presente investigación, siendo estos, el ambiente natural, el instrumento humano, la utilización del conocimiento tácito, los métodos cualitativos, el análisis de los instrumentos de carácter inductivo, y el uso de la teoría fundamentada y enraizada. (González, 2000, p.229 -230)

El paradigma interpretativo está en búsqueda de la comprensión, esto, retomado de lo expuesto por Dilthey quien entiende por comprensión “el acto por el cual se aprehende lo psíquico a través de sus diferentes exteriorizaciones”. También, Gadamer retoma este concepto y afirma que “la comprensión no consiste en un método para el acceso a las ciencias del espíritu, sino en una estructura ontológica del ser del hombre en cuanto a ser histórico” por su parte, Max Weber destaca que “la comprensión del comportamiento humano no se reduce a la conducta sino que deviene de la acción social, de una significación subjetiva”. (González, 2000 p-231) Todo lo anterior se focaliza en la importancia del uso del lenguaje como medio y condición de la experiencia hermenéutica.

Para esta investigación se asumió una actitud siempre constructiva, crítica, hermenéutica, y dialéctica (en su expresión fundamentalmente analéptica que para el estudio en cuestión, según Bautista (2005), se trata de entender la dialéctica desfondada desde la palabra del otro como revelación interpelante). Ante los hechos, la investigadora no estuvo aislada del fenómeno que estudió, sino que formó parte de él. (González 2008, p. 59-60)

Los niños y las niñas, con sus perspectivas y puntos de vista, permitieron visualizar su opinión, con la cual, se les permite afrontar conflictos y tensiones, utilizando una diversidad de estrategias, entre las que está su posibilidad de contar y preguntar. (Milstein, 2006. p, 51) Para Milstein, como para esta investigación fue importante tener en cuenta a los niños y niñas como actores sociales y seres importantes en la reproducción cultural. Se coincide con la autora que el no permitir que los niños y las niñas participen en las investigaciones implica dejar versiones o sucesos fuera de ellas, es decir, al no hacerlos participes puede que la investigación se sesgue porque solo se estaría tomando el punto de vista de los adultos.

Diseño

Estudio de caso

Martínez (2011) considera que para definir el estudio de casos es pertinente entenderlo como la investigación que mediante los procesos cuantitativo, cualitativo o mixto; logra analizar profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría, o también, la define como una investigación sobre un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad; que es visto y analizado como una entidad. (p 30)

Teniendo en cuenta lo anterior y para esta investigación en particular, el estudio de caso se hace pertinente pues se profundizó a partir de las diferentes voces en las formas de reconocimiento de niños y niñas de una institución escolar bogotana.

El estudio de caso posibilita aprender de una instancia compleja que se entiende como un todo. De acuerdo con Stake (2000) el estudio de caso se define por su objeto de estudio, en la medida que sea más concreto, único, y constituya un sistema propio, con mayor razón se puede denominar estudio de caso.

Stake (2000), Yin (2003), Creswell (2005) y Mertens (2005) opinan que en un estudio de caso debe haber triangulación de fuentes de datos y pueden utilizarse diferentes herramientas como: documentos, archivos, entrevistas, observación, artefactos, grupos de enfoque, cuestionarios y otros. Algunas de estas herramientas fueron trabajadas por la investigadora a lo largo de la presente investigación.

Para el caso concreto de la presente investigación se utilizaron como herramientas de análisis entrevistas a maestros, cuestionarios para acudientes y estudiantes, observación directa de la investigadora, algunos registros fotográficos y documentos oficiales como el manual de convivencia de la institución y el registro de algunos observadores de estudiantes del grado tercero en la jornada mañana. Estas herramientas se encuentran en el apartado de los apéndices al final del documento.

También es pertinente traer al análisis otros aspectos planteados por Martínez (2011), uno, que los estudios de caso no parten de hipótesis ni de concepciones preestablecidas, sino que se generan conforme se recolectan y analizan los datos; dos, que intentan integrar teoría y práctica, ya que se elige un caso o casos significativos que permitan desde la realidad elaborar una teoría o teorías.

Es conveniente para establecer confiabilidad y credibilidad del caso cualitativo, documentar la evidencia de manera sistemática, completa y ofrecer detalles específicos del desarrollo de la investigación; utilizar fuentes múltiples de datos e información; realizar triangulación de datos y entre investigadores; establecer la cadena de evidencia; verificar con la persona o personas pertinentes los resultados; evaluar cuidadosamente cómo los detalles del caso explican los resultados; documentar los procedimientos utilizados. Algunos de estos aspectos fueron seguidos en la presente investigación.

Yin (2003) y Creswell (2005) citados por el Martínez (2011), hacen algunas recomendaciones para los estudios de caso, entre las que destacan las siguientes y que fueron seguidas en la presente investigación:

- El caso debe ser significativo y de interés para un grupo, una comunidad y/o una sociedad.
- Se considera que el caso puede concluirse cuando se responde de manera satisfactoria al planteamiento del problema.
- El caso debe ser analizado desde diferentes perspectivas (por ejemplo, si es una organización, el abordaje debe incluir a la alta dirección o gerencia, las diferentes áreas, el sindicato y los trabajadores, los clientes y proveedores y demás participantes).
- El caso tiene que estar contextualizado. (p, 33)

Instrumentos

La entrevista.

Continuando con Martínez (2011) se describe que dentro del marco del estudio de caso la herramienta de la entrevista es:

La comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio con un determinado propósito. Es una relación que tiene por objeto obtener respuestas verbales a los

interrogantes planteados sobre el problema propuesto. Está orientada a recolectar datos que tienen que ver con las percepciones, las actitudes, las opiniones, las experiencias ya vividas, los conocimientos, así como también a los proyectos de futuro. (...) La entrevista es fundamentalmente cualitativa porque: el informante tiene más posibilidades de expresión, lo cual conlleva a que se puede comprender más sus puntos de vista, actitudes, sentimientos, ideas, etc.; es un medio de hacer investigación a profundidad, las preguntas que se hacen son abiertas y las respuestas pueden abrir más posibilidades de indagación. Estas posibilidades hacen que la entrevista sea un método más completo; parte de su éxito radica en el diseño y formulación de preguntas. A medida que se formulan las preguntas, se establece un proceso de interrelación con el informante a quien se le pueden ir preguntando más aspectos para aclarar o ampliar sus respuestas. Si bien parte de su éxito es la formulación de preguntas, la otra es la manera de registrar la información. Importa en este sentido, obtener la información con la mayor exactitud posible y evaluarla críticamente en el mismo momento que se la recibe (de acuerdo a su pertinencia con respecto de la investigación). (p, 36)

En este análisis sobre la importancia de la entrevista para el estudio de caso Martínez (2011) describe los siguientes tipos de entrevistas cualitativas:

- **Informal o conversacional.** Donde el investigador interactúa con el informante, el primero genera preguntas de acuerdo con el desarrollo de la conversación.
- **Abierta estandarizada:** se parte de un cuestionario que contiene preguntas iguales para todos.
- **Semiestructurada y esquemática:** parte de una pauta o guía de preguntas con los temas o elementos claves que se quieren investigar o profundizar de una exploración previa con el informante. Las mismas preguntas pueden ser planteadas de diferente manera o varios informantes si es el caso, estos implican que no hay secuencia en el orden de la pregunta y depende mucho de las respuestas dadas. El marco de realización es de este tipo de entrevistas debe ser abierto y en un ambiente de cordialidad, para ello debe existir la relación de empatía con el informante. (p, 37)

De acuerdo con lo anterior, para la presente investigación se diseñó e implementó la entrevista semi-estructurada, la cual permitió que tres maestros Ofelistas de ciclo dos de la jornada mañana participaran y lograran contar y evocar historias o sensaciones acerca de sus experiencias, actitudes y pensamientos frente al concepto que se ha ido trabajando a lo largo de la investigación. Estas narraciones se presentaron, y organizaron de tal manera que permitieron realizar un análisis por categorías. En el apéndice 01 se presenta la guía de la Entrevista semiestructurada a maestros.

Es pertinente describir qué se entiende sobre el ser un maestro Ofelista. Es ser una persona profesional en la educación, vinculado a la secretaria de educación de Bogotá y que está

dedicada a la formación de niños, niñas y jóvenes del sur de la ciudad, con la posibilidad de emplear autónomamente las estrategias educativas que considere relevantes y que le permitan mejorar la trasmisión de sus saberes en pro de la formación de los estudiantes que tiene bajo su responsabilidad.

El cuestionario.

Para dar voz y participación tanto a los niños y las niñas como a los acudientes de estos, se tomó la decisión de realizar un cuestionario diferente para cada uno de estos grupos con preguntas de tipo abiertas que permitieran a la investigadora categorizar sus respuestas teniendo en cuenta el objetivo central de la investigación.

Por medio de este instrumento se puede conseguir información acerca de los grupos de estudio previamente establecidos o seleccionados por la investigadora; ya que ellos mismos proporcionan la información sobre sus actitudes, opiniones, sugerencias, etc. (Martínez, 2011, p, 36) En el apéndice 02 se encuentra el Cuestionario para estudiantes y en el apéndice 03 está el cuestionario para acudientes.

Registro fotográfico.

Otro de los instrumentos que se utilizó para construir datos fue el uso de fotografías, tanto de algunos espacios físicos de la institución Ofelista, como de algunas actividades propias de la dinámica escolar, los cuales aportan puntos de vista relevantes para dar cumplimiento a lo propuesto.

El uso de fotografías es conocido, según lo expuesto por Martínez (2011) como parte de los instrumentos propios del estudio de casos y que hace parte del uso de los medios audiovisuales.

Fuentes:

Para el desarrollo del presente estudio de caso se tuvieron en cuenta dos tipos de fuentes:

1. **Documentos:** Tres observadores escolares de aula, El Manual de Convivencia Ofelista, y algunas fotografías que dan cuenta de las actividades propias de la institución.
2. **Sujetos participantes:** acudientes, maestros, niños y niñas de grado tercero.

Maestros: En el ciclo dos de la jornada mañana se manejan tres cursos de grado tercero, por lo tanto se realizó la entrevista a los maestros directores de curso. **Acudientes:** considerando la oportunidad de la presencia de varios padres de familia en una reunión convocado por el colegio se aplicaron en ese momento los 25 cuestionarios a 25 diferentes acudientes de los grados terceros.

Niños y niñas: De cada uno de estos tres grados de tercero se escogieron al azar 11 niños y niñas

Tabla 3: Fuentes de la Investigación

Fuente	Número de sujetos	Fuentes	Número de documentos
Acudientes:	25	Observadores:	03
Maestros:	03	Manual de convivencia:	01
Niños y niñas:	33	Fotografías:	27
Total	61	Total	31

Fuente: Elaboración propia de la investigadora.

Para la realización de entrevistas a maestros y la aplicación de cuestionarios tanto para acudientes, como para los y las estudiantes se gestionaron los consentimientos informados, los cuales se pueden ver en los apéndices 04, 05 y 06 respectivamente.

Análisis de Datos: Teoría Fundamentada

La teoría fundamentada, según Strauss y Corbin (2002) hace referencia “a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (p.21), es decir, la teoría que se genere estará estrechamente

relacionada y sustentada por los datos, la cual ayuda a comprender y analizar las realidades sociales.

Siguiendo a Strauss y Corbin (2002) se puede entender que para hacer posible esta teorización es importante formular las ideas, y también el esquema lógico, sistemático y explicativo y así dar un análisis en donde intervengan los datos y las diferentes voces de cada uno de los actores junto con sus pensamientos y emociones.

Después de hacer la recopilación de los datos desde las fuentes anteriormente descritas se procedió a hacer el análisis de estos, con fin de realizar lo descrito anteriormente, la investigadora, siguió el proceso a partir de la codificación abierta, axial y selectiva, conceptualizadas por Strauss y Corbin (2002). Como apoyo en el análisis se utilizó la herramienta tecnológica del Atlas ti en su versión 7.5.7.

Para empezar con esta metodología de análisis, se procedió a la codificación abierta, la cual exige leer línea a línea e ir codificando según aspectos importantes. Un ejemplo de esto se presenta en el apéndice 07.

Seguido a esto, se comienza con la organización de las categorías y subcategorías, como se evidencia en el apéndice 08. Posteriormente se procedió a la codificación axial, la cual es entendida como “el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos”. (Strauss y Corbin, 2002, p.135)

En este punto del análisis, se elaboraron mapas conceptuales apoyados por el Atlas ti tal y como se muestra en el apéndice 09, estos, fueron organizadores de las categorías y sus subcategorías, proponiendo así, desarrollar un ordenamiento conceptual, es decir, en palabras de los autores era necesario clasificar y organizar “las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan estas” (Strauss y Corbin, 2002, p.135), las cuales se

originaron de los análisis y relaciones que la investigadora iba entretejiendo entre los mismos datos.

Al finalizar la anterior organización de datos fue necesario continuar y aplicar lo que Strauss y Corbin (2002) denominaron como la codificación selectiva, con lo cual se componen y pulen las categorías; seguido a esto se inició la parte escritural del informe, que se presenta en los siguientes capítulos de la investigación, haciendo desde este punto la relación de los datos, con lo teórico y lo observado por la investigadora quien hace parte del contexto trabajado.

A partir de este momento y tomando en cuenta todo lo anterior se presentan los resultados que surgieron frente a los interrogantes que se fueron manifestando desde el inicio de la investigación.

Hallazgos

De acuerdo con el análisis de datos desarrollado en la presente investigación, a continuación se presentan los hallazgos. Estos, en correspondencia con las preguntas y objetivos planteados, tuvieron como eje de indagación las formas de reconocimiento que se presentan en las prácticas propias que surgen de las relaciones entre maestros, padres, estudiantes y también en relación con algunas normativas de la institución educativa Ofelia Uribe de Acosta I.E.D.

A continuación se presentan tres categorías resultado del análisis de datos: Reconocimiento desde el afecto y el cuidado; Menosprecio y discriminación en la escuela; Sujeto de la educación y la política.

Reconocimiento Desde El Afecto y El Cuidado

Para dar inicio a este apartado, se tuvo en cuenta la relación que surge de los postulados de Honneth (1997) y otros autores como Abramowski (2010), Jordán (2009), Orozco (2013), frente a lo que tiene que ver con las esferas (amor, ley, solidaridad) en las cuales fue delimitando sus

aportes frente al reconocimiento. Es por esto, que el primer hallazgo va enfocado a vislumbrar como la esfera del amor dentro de un espacio escolar, es atravesada por el afecto y el cuidado, trasciende en el reconocimiento con las diferentes posturas que se fueron encontrando al analizar uno a uno los datos recogidos tanto de los estudiantes, como de sus acudientes y los maestros.

Abramowski nos recuerda en su texto *Maneras de querer* que “en el estudio de los afectos en la educación Ariés la nombró bajo la fórmula de sentimiento moderno de infancia. Con esta expresión Ariés quiso destacar que la niñez como objeto de amor, cuidado y ternura comenzó a perfilarse, en Europa, a partir del siglo XVI y antes de aquella época no habían motivos suficientes para encariñarse con los pequeñines” (Abramowski, 2010, p. 42)

Así mismo, Barrán, citado por la autora, relata que en el siglo XVIII “el cuidado de los niños ganó terreno como preocupación social y la ternura se convirtió en un valor y hasta comenzó a percibirse como probable factor educativo” (Abramowski, 2010, p. 43). Y es, desde esta mirada en que se puede ver que la escuela ha sido protagonista del desarrollo social y afectivo de los niños, esto, también lo plantean autores como Castaño (2011), cuando menciona que la tarea de la escuela debe ser reconstruir un sujeto arraigado, incardinado, un individuo con una historia, una identidad y una constitución afectivo emocional concretas y además como lo denominó Abraham Maslow, sujetos con “motivación de crecimiento” con “necesidad de ser” y de “autorrealización”. (p.13). La escuela, de acuerdo con Maslow debe atender al desarrollo emocional desde la interacción social y afectiva de los niños.

La pregunta por la relación entre afecto y reconocimiento, la cual se complejiza más adelante en este mismo documento al estar en el ámbito escolar, encuentra diálogo con fundamentos filosóficos. Por ejemplo, Hegel citado por Honneth (1997) plantea que “el amor representa el primer estadio de reconocimiento recíproco, ya que en su culminación los sujetos recíprocamente se confirman en su naturaleza necesitada y se reconocen como entes de necesidad” (p. 118). Es decir, los encuentros y reciprocidades con los otros son la esencia del reconocimiento y desde allí se construye esa necesidad social de sentirse parte de y de sentirse

siempre en relación con los otros.

En la actualidad y en nuestro contexto escolar nacional, perspectivas del afecto están vigentes, tal como se puede observar en las políticas de primera infancia expedidas por Ministerio de la Protección Social en el año 2007. Respecto al afecto y el cuidado, esta política plantea que se debe promover una perspectiva intersectorial para el trabajo con los niños y niñas fomentando el papel de la vinculación afectiva, la estimulación adecuada, y el juego, para establecer nuevas formas de relación entre niños- adultos; también, resalta que en la constitución política de nuestro país se señala que la población infantil debe ser protegida contra toda forma de maltrato y explotación y todos los miembros de la sociedad deben hacer cumplir el interés primordial de los niños, declarando que *los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás*. (Rodríguez y otros, SFC)

La línea de análisis de las relaciones entre afecto y reconocimiento, construida desde diferentes lugares y con una historia principalmente desde el siglo XVI, siguiendo a Ariés, posibilita fundamentar algunos datos construidos de la investigación en la institución educativa Ofelista y proponer una lectura del reconocimiento desde el afecto.

Se puede observar cómo la perspectiva de reconocimiento está presente en las dinámicas propias de la escuela y se vincula con aspectos positivos, con valores y formas de relación afectuosas. Muestra de ello se plasmó en la decoración de alguno de los salones en donde a través de una imagen se hace presente la importancia de ver al niño desde sus diferentes aspectos, buscando focalizar en los estudiantes una mirada enfocada hacia el ser.

De esta primera imagen, se puede establecer que los adultos cercanos a este grupo de estudiantes tienen presentes en su actuar un acercamiento al reconocimiento de los niños y las niñas, que se aleja de lo que es meramente académico y es una muestra del interés que se tiene, ya sea de manera consciente o no, frente a la importancia de observar a los estudiantes no solo

como receptores de conocimiento, sino también desde el reconocimiento recíproco que establece el fortalecimiento como sujetos con múltiples características que al ser tenidas en cuenta pueden potenciar la formación del reconocimiento de su identidad.

Encontrando así lo que Honneth postulo desde su análisis de Hegel como el movimiento del reconocimiento, en donde las etapas de reconciliación y conflicto permitirán al sujeto configurar su identidad teniendo en cuenta que es reconocido por otro, con el cual se contrapone y comprende que es diferente.(Honneth, 1997, p.28)

En la imagen se puede leer que la maestra a cargo quiere tener presente y recordar a las demás personas las características más relevantes y el trato más acorde que debe tener con sus estudiantes. Con esta imagen se visualiza que se invita a:

Figura 1. Cartel de salón grado Segundo, al Reconocimiento y el afecto.

Los niños son...

- Asombrosos: reconócelos;
- Creíbles: confía en ellos;
- permíteles ser infantiles;
- divinos, hónralos,
- falibles, abrázalos,
- un regalo, atesóralos,
- alegres, aprécíalos,
- de buen corazón, aprende de ellos,
- adorables, acarícialos,
- mágicos, vuela con ellos,
- de mente abierta, respétalos,
- queridos, valóralos.



Fuente: Fotos tomadas por la investigadora en octubre de 2015 – Colegio Ofelia Uribe de Acosta. IED.

En relación con el cuidado, el afecto, el amor con los niños y niñas, particularmente en la institución Ofelia Uribe de Acosta, al analizar el Manual de Convivencia se encuentran

referenciadas concepciones a las cuales la institución le apuesta y enfatiza, direccionadas desde la concepción de estudiante como razón de ser de la institución y como centro de su acción educativa. (Manual de Convivencia, P73:6)³. Por ejemplo, en su numeral 15, capítulo 3, referente a los derechos de los (as) estudiantes, se explicita que:

Todos los y las estudiantes, tienen derecho a un trato de acuerdo a su edad. Siempre prevaleciendo el especial cuidado hacia la primera infancia. Artículo 15 y artículo 18 de la ley 1098 de infancia y adolescencia. (Manual de convivencia P73:15).

No solo en documentos institucionales como el Manual de convivencia la institución establece esta relación de afecto y cuidado, en las entrevistas realizadas a los acudientes de familia se hallaron referencias al afecto y al amor presentes en sus hijos como características a resaltar en sus relaciones con los otros. Por ejemplo, cuando se le preguntó explícitamente a los padres ¿Qué características resalta de su hijo-a? destacan de ellos aspectos tales como:

Tabla 4 respuestas de acudientes relacionadas con el afecto.

Acudiente	Respuesta
Acudiente 3, P11:3	“Es una niña muy aplicada, respetuosa y muy alegre que le gusta cumplir con sus tareas escolares”
Acudiente 17. P27:6	“La ternura que él brinda a los demás en sus debidos momentos”
Acudiente 15, P25:3	“de mi hija que es activa y muy amorosa”
Acudiente 28, P18:3	“que es amable, extrovertida, atenta, feliz e inteligente”
Acudiente 3, P11:10	“que nos brindar un apoyo, porque es muy aplicada y amorosa de acuerdo a los principios que se le han dado”
Acudiente 11, P21:3	“es colaborador, aplicado con lo que se propone, respetuoso con los demás amigable, alegre”

³ Nota aclaratoria de la investigadora: Este modo de referencia de cita es acorde a los resultados obtenidos en el análisis de datos elaborados mediante el uso de la herramienta tecnológica del Atlas ti. Empleada en esta investigación.

Acudiente 13, P23:3	“tiene mucha nobleza, respeto, ternura y cariño por todos”
Acudiente 19, P29:6	“Es un niño muy cariñoso especial conmigo, todos los días cuando llego del trabajo me tiene hecha una carta o un muñequito para mí”

Fuente: elaboración propia de la investigadora.

Estas formas de referirse sobre los niños y niñas mediante expresiones dentro de la categoría de afecto y en el momento vital que están viviendo, da cuenta de una forma de ser reconocido por sus familiares, forma que implica el sentirse valorado en su entorno inmediato y primario como es la familia. Esto, construye estructuras que se relacionan, tensionan, transforman, al encontrarse con otros en diferentes escenarios, como por ejemplo al llegar a la escuela.

Este sentimiento para el sujeto de ser valorado en su entorno inmediato y luego enfrentarse a diferentes escenarios como es el caso de la escuela se aproxima a lo que Honneth (1997) determinó como honor, entendido de la siguiente manera:

Honor es la posición que adopto frente a mí mismo cuando identifico positivamente mis cualidades y mi especificidad. A un combate por el honor sólo se llega cuando la posibilidad de tal autorrelación positiva depende de la confirmación del reconocimiento por otros sujetos; un individuo adquiere plena identificación consigo, en la medida en que sus especificidades y cualidades encuentran aliento y respaldo de parte de sus espacios de interacción social. (Honneth, 1997, p. 35)

Otros de los sujetos partícipes en la investigación fueron los maestros, y uno de los hallazgos a partir de los datos resultado de las entrevistas con ellos, continúa consolidando la perspectiva del reconocimiento desde el afecto. Ante la pregunta ¿Qué cualidades puede exaltar de algunos de sus estudiantes? Algunos maestros refirieron igualmente características tales como que

La gran mayoría de mis estudiantes son personas comprometidas, alegres, respetuosas y se cuidan entre sí” (Maestra 3, P: 10:20), o también:

De los chicos lo que más rescato yo es su alegría su manera de vivir, sus deseos de vivir, que son alegres, ¡que son niños!, son alegres, por más que tengan situaciones difíciles tienen un corazón que perdona, que si hoy agredieron a alguien a los cinco minutos ya se les olvido y ya perdonaron y ya están ahí otra vez sonriendo y dispuestos a seguir, son niños es lo más lindo que tienen, tienen un corazón hermoso. (Maestro 2, P 9:27)

Ante estas maneras de pensar y sentir se reafirma lo expresado por Jean Jacques Rousseau, llamado por algunos el padre de la infancia y de quien Abramowski resalta que en:

El Emilio, Rousseau se ocupa de dejar en claro algo que hoy resulta obvio pero que en el siglo XVIII fue novedoso y revolucionario, esto es, que el niño es niño, «Él no debe ser animal, ni hombre, sino niño» luego agrega que «la naturaleza ha formado a los niños para ser amados y socorridos». «Amad a la infancia; favoreced sus juegos, sus placeres, sus amables instintos» (Rousseau citado por Abramowski, 2010, p. 43).

Así es posible determinar que se encuentra una relación entre lo que los maestros plantean sobre lo que piensan del desarrollo afectivo de sus estudiantes junto con el reconocimiento recíproco que fortalece su formación como sujetos sociales.

Continuando con el análisis que pretende dar cuenta a la pregunta planteada inicialmente y para complementar este apartado se toma en cuenta la voz de los niños y las niñas quienes con su opinión logran dar otras aproximaciones que enriquecen el trabajo acá presentado.

Por su parte, los niños y niñas también expresan sus emociones con las palabras de amor y afecto en las relaciones con sus maestros, demostrando como el dar afecto también hace parte de establecer relaciones basadas en el marco de un reconocimiento recíproco que fortalece las relaciones interpersonales y el principio de alteridad, sus respuestas al instrumento aplicado así lo evidencian.

Que te dicen los maestros? nada me aman.

(Estudiante 19, P57:1)

¿Cómo te sientes con tus maestros? bien son gentiles

(Estudiante 1, P37:9. El estudiante escribió: “Bien, son gentiles”)

¿Cómo te sientes con tus maestros?

chéveme y no y en; la quiero

(Estudiante 20,58:10. El estudiante escribió: “Chévere y a Jenny la quiero”...)

¿Cómo te sientes con tus maestros? bien por que mi nueva profe
me quiere y yo le caigo bien a mi querida
profe

(estudiante 27, P65:7 El estudiante escribió: “bien por que mi nueva profe me quiere y yo le caigo bien a mi querida profe”.)

¿Cómo te sientes con tus maestros? confiada por que sé que son honestos
conmigo

(Estudiante 7, P45:9 “La estudiante escribió: “confiada por que sé que son honestos conmigo.”)

Estas expresiones se entrelazan con otras muestras de afecto que los niños realizan en su cotidianidad como cartas, notas o mensajes escritos y verbales que dan cuenta de la importancia que genera el vínculo afectivo que parte de los estudiantes hacia los maestros y que redundan en el bienestar, o aceptación de cada uno de ellos.

Encontrando así, una relación directa con lo que Honneth (1997) postula desde la lucha por el reconocimiento en el siguiente apartado:

Una primera forma de reconocimiento recíproco constituye un presupuesto necesario para cualquier más amplio desarrollo de la identidad, ya que confirma al individuo en su específica y natural querencia y con ello le procura confianza en sí en un grado irrenunciable. Pero en un espacio de interacción limitado como es la familia, pero por otro lado el sujeto no se abre al conocimiento de las funciones, que en la conexión vital de una sociedad ha de tomar sobre sí los

derechos intersubjetivamente acordados. La relación del reconocimiento del amor aparece, desde el punto de vista que está depositado en la cuestión acerca de las condiciones de constitución de la persona jurídica, como un dominio incompleto de experiencia ya que, en la relación de los miembros de la familia, el espíritu subjetivo no se ve sacudido en principio por conflictos, que le fuercen a reflexionar acerca de las normas globales y generales de reglamentación del trato social. (Honneth, 1997, p. 55)

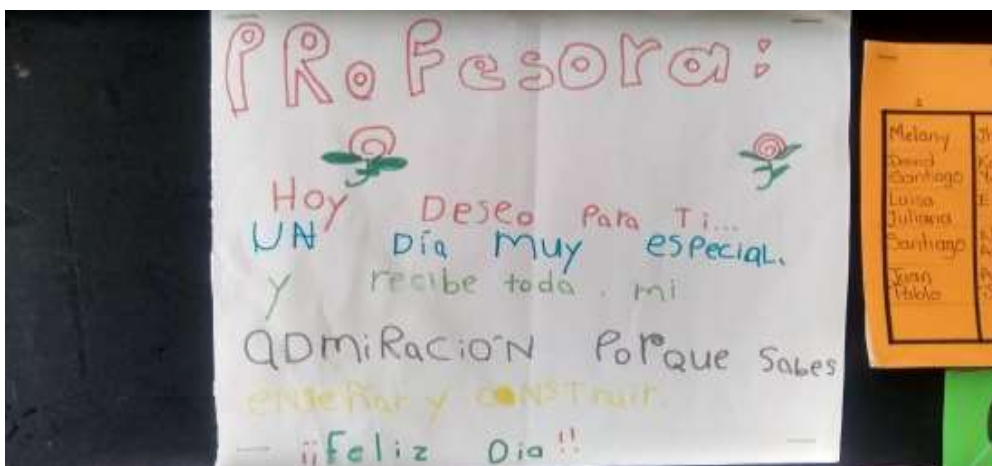
Figura 2. Cartas de afecto de los niños hacia sus profesores



En la carta el estudiante escribió: “pofe te quiero mucho, profe te quiero como una mamá, eres la mejor”

Fuente: fotos tomadas por la investigadora en mayo de 2016

Figura 3. Cartas de afecto de los niños hacia sus profesoras



En la carta el estudiante escribió: “profesora: Hoy deseo para ti un día muy especial, y recibe toda mi admiración por que sabes enseñar y construir. ¡¡Feliz día!!”

Fuente: fotos tomadas por la investigadora en marzo de 2016 – Colegio Ofelia Uribe de Acosta IED.

Con lo anterior, se puede comprender que el estudiante, el maestro y la familia, desde un eje o línea relacional dentro de la escuela, están inmersos en una dinámica propia de la esfera del amor, esto, siguiendo la propuesta de Honneth (1997). Pero es un amor lejano del romanticismo, un amor que se encuentra enmarcado más en la dinámica de un trato generado por las prácticas y realidades que se construyen al estar en la escuela, algunas rutinarias y otras renovadas en cada encuentro. Dando paso así a lo que expone Jordán (2009)

Es cierto que el amor pedagógico no se confunde con el amor de los padres a los hijos, de los amigos o de los enamorados. En primer lugar, porque el profesor no elige a sus alumnos, limitándose a encontrarse a éstos cuando hacen aparición por primera vez en la clase. En segundo lugar, porque la relación escolar va más allá de aquella estrictamente existencial, al incluir también — ¿cómo no?— la misión de enseñar contenidos académicos diversos. En tercer lugar, porque es un amor fundido con el bien pedagógico de cada alumno particular, siendo así más concreto que la relación amorosa estrictamente humana. Con todo, esencialmente hablando, el amor pedagógico es también amor auténtico, que incluye ciertamente el afecto y el cariño, pero no en una versión fácil o laxa. (p.p. 1-2)

Lo anterior, ratifica la idea del reconocimiento recíproco que surge en el ambiente escolar también es expuesto por Maldonado (2006) quien comenta que:

El trabajo de los maestros no puede seguir viéndose como sólo proveedores de conocimiento; deben también verse como proveedores de cuidado y como personas con quienes los niños van a establecer una relación social y afectiva particular, y recuerda como diversos investigadores sugieren que los maestros tienen un papel preponderante en la vida de los niños una vez éstos ingresan al medio escolar, y que la relación que se establece entre ellos puede llegar a tener una influencia tan fuerte en el ajuste social y académico de los niños como la que tiene la relación con los padres.(p. 41)

La presente investigación, también halló, desde las respuestas que brindaron los maestros, relaciones de afecto en donde se evidencian prácticas no solo relacionadas con las actividades meramente académicas, sino que también abarcan situaciones que llegan específicamente al cuidado y dedicación que se les brinda a los estudiantes ante situaciones adversas en sus vidas.

Por ejemplo, en busca de dar cumplimiento a los objetivos propuestos en cuanto a la relación que se puede ejercer entre el reconocimiento y sus significados se interrogó a los maestros acerca de algunos momentos de su labor pedagógica. Al preguntarle a los maestros

sobre ¿Cuáles han sido sus momentos difíciles como maestro? Se encuentran afirmaciones tales como:

Cuando uno se entera de la situaciones sociales de los niños, cuando conoce uno todas las problemáticas que giran en torno a su hogar porque uno puede afectar sus vidas de pronto en lo académico, de pronto en lo integral o en sus valores, pero es muy complicado intentar afectar a todo el nucleó de su familia, entonces hay momentos en los que uno sabe todo lo de su familia que hay situaciones que los están afectando pero lo que puede hacer uno es muy limitado, entonces si es un poco frustrante no poder responder a todas las necesidades que ellos tienen (Maestra 1 P8:31)

Con esto se puede visualizar que el maestro no es ajeno al sentir de sus estudiantes, a sus experiencias tanto académicas como personales y que su labor trasciende todos los aspectos que enfrenta el estudiante, es decir, dentro de su cotidianidad expresa una tendencia hacia el fortalecimiento del reconocimiento.

Por otra parte, aunque aún desde las anteriores afirmaciones sobre el afecto, se halló que su importancia en la Escuela trasciende su función educadora con los niños y niñas y pasa al trabajo con familias. Por ejemplo, se hace presente cuando la educación que se da en la escuela cumple con una función de dar continuidad a la esfera del amor que se origina en las relaciones familiares y por lo visto trasciende en las relaciones institucionales. Ante esto un dato relevante se corresponde con lo enunciado en el Manual de convivencia Ofelista, en el cual se integra a la familia en procesos formativos desde el planteamiento de algunas normativas, por ejemplo,

Objetivos específicos

Orientar la formación de la familia educativa de tal forma que se tome conciencia del valor del estudiante y la estudiante como persona, como sujeto de su propio desarrollo, como ser social, activo, singular, autónomo y trascendente, capaz de dar respuestas acertadas a situaciones imprevisibles en un mundo en constante cambio”. (Manual de convivencia P73:7).

Se resalta en el párrafo anterior la intención de que la familia valore al estudiante desde diferentes dimensiones y como sujeto en desarrollo, aspecto que encuentra interlocución con lo descrito para Díaz (2011), “sobre la teoría del reconocimiento propuesta por Axel Honneth, en donde cobra importancia la teoría de la socialización puesto que el desarrollo de la identidad personal está ligada y presupone el reconocimiento de otros sujetos desde la triple dimensión que supone la dedicación emotiva, el respeto cognitivo y la estima social y cómo cada una de ellas va

edificando la identidad y la autonomía”. (p.262)

Para ellos se puede describir como en la institución Ofelista, algunos de los maestros con el desarrollo de diferentes actividades, como por ejemplo las izadas de bandera enfocadas en diferentes temáticas, intentan exaltar y motivar a los estudiantes y de paso a sus familias para que realicen o desarrollen alguna actividad extraescolar con la cual logren despertar o motivar aquellos talentos artísticos, culturales o deportivos los cuales, por falta de tiempo, no se pueden desarrollar en un ambiente de clase pero que son muy importantes para el desarrollo de cada sujeto.

El “Cuidado” del Otro

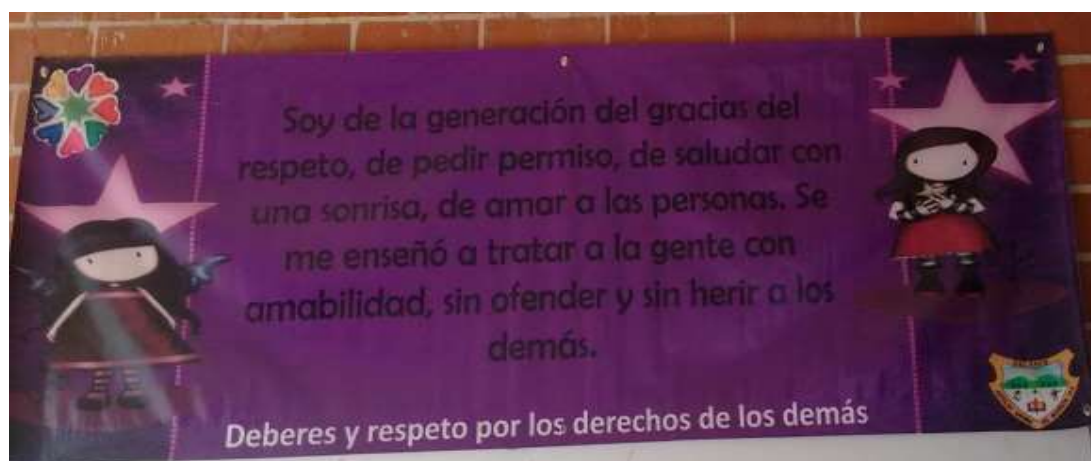
Además de lo dicho hasta este punto, resaltando las miradas y expresiones de afecto entre los sujetos que constituyen el I.E.D Ofelista, otro aspecto que complementa la comprensión de estas relaciones en las realidades es la intención explícita del numeral 3 del objetivo general del Manual de convivencia en el cual se habla sobre la importancia de:

Formar un estudiante integral con base en los principios de la moral, el respeto, la tolerancia y la convivencia, que enmarca la filosofía y principios institucionales que profesamos. Sobresaliendo como excelentes estudiantes en todas las áreas de la educación y en general de la sociedad como resultado de una educación y formación con alto contenido en valores y principios, como lo demanda la sociedad actual. (Manual de convivencia P73:5).

Aspectos cercanos al cuidado tales como el respeto y la convivencia son exaltados en el Manual Ofelista, en diálogo con la teoría de las esferas del reconocimiento de Honneth, es a través del cuidado amoroso presente en las relaciones primarias, que se procura el bienestar del otro en sus necesidades individuales, por lo que las personas se reconocen como *sujetos necesitados*. (Honneth citado por Arrese, 2009, p.5.)

Dentro de la institución, y más exactamente dentro de los salones de clase, se hacen presentes algunos mensajes que pretenden reforzar e interiorizar en los estudiantes su cuidado personal y a la vez el de los otros.

Figura 4. Carteles de los salones referidos al cuidado propio y de los otros, como parte del Proyecto Institucional Educativo de Convivencia y Ciudadana: PIECC



Fuente: fotos tomadas por la investigadora en mayo 2016 – Colegio Ofelia Uribe de Acosta IED.

Así mismo, los estudiantes expresan en lo concerniente a sus relaciones personales, que el afecto y el cuidado hacen parte continúa del intercambio que a diario viven con sus compañeros y maestros, tal y como se puede leer en las siguientes respuestas:

Consideras que tienes buenas relaciones con tus compañeros? Por qué? Por que me dicen que me quieren que me aceptan y no pelemos.

(Estudiante 2, P 38:7, el estudiante escribió: “porque me dicen que me quieren, que me aceptan y no pelemos”)

¿Quién es tu mejor amigo o amiga y cómo es? Tania y Natali son amables cariñosas juegan con muy no son bruscas y me quieren como si yo fuera su hermana

(Estudiante 13, P51:9, la estudiante escribió: Tania y Natali son muy amables, cariñosas juegan conmigo, no son bruscas y me quieren como si yo fuera su hermana”)

Consideras que tienes buenas relaciones con tus compañeros? Por qué? me quieren y los quiero

(Estudiante 20, P58:11 el estudiante escribió: “me quieren y los quiero”)

Si bien la mirada anterior centra las expresiones y relaciones de cuidado y afecto en los niños y niñas, el Colegio también se propone que estos se relacionen de la misma forma con los adultos, se espera una reciprocidad. Así se comprende y se normativiza en el Manual de convivencia:

El o La estudiante tiene como compromiso tratar con respeto y cordialidad a los profesores, compañeros, administrativos y personal de servicios varios de la institución educativa, sin usar términos y palabras soeces del actual léxico juvenil, palabras peyorativas, despectivas o apodos, o ser malintencionadas o vulgares con sus compañeros o compañeras, profesores o demás personal de la institución. Mostrando gallardía y decoro en su lenguaje. Dando estricto cumplimiento al Artículo 18, Artículo 42 numeral 3, artículo 43 numerales 2 y 3, y artículo 44 numerales 5 y 6 de la Ley 1098 de Infancia y Adolescencia. (Manual de convivencia P73:22).

Lo anterior también encuentra eco en algunas maestras, una de ellas ante la pregunta de

¿Cómo maestro Ofelista que relaciones de poder vive entre maestro/ estudiante y entre estudiantes? responde

De la relación Maestro /estudiante, pues siempre debe existir una relación de amistad primordialmente, de respeto, prudencia, ecuanimidad y exigencia y entre estudiantes igualmente primero que todo respeto, amistad, tolerancia, ayuda mutua y comprensión. (Maestra 3. P10:13)

Con esto, se ponen en juego los ideales de alcanzar metas de formación que redunden en el beneficio colectivo de los estudiantes, y que a la larga generan en las familias y en los maestros niveles de satisfacción por el resultado que evidencian de las respectivas labores desarrolladas con los estudiantes. Otros ejemplos se hallaron en expresiones dadas por algunos de los acudientes, y maestros tales como las siguientes:

En algunos aspectos creo que se puede mejorar pero lo que ha aprendido lo ha beneficiado no solo intelectualmente, también ha desarrollado su personalidad. (Acudiente 21, P21:15)

Cuando uno puede superar las dificultades, en este caso académicas que ellos tienen y se refleja el agradecimiento de ellos y de los padres hacia el trabajo que uno realizó con ellos, además cuando expresan sus sentimientos de cariño y aprecio con uno. (Maestra 1, P8:5)

...cuando ayudas a un chico a solucionar un conflicto que tenga con su familia o con sus compañeros y ver la cara de agradecimiento y que le digan a uno que ya no les están afectando esas situaciones es muy gratificante y son esos momentos que cuando uno ve que los niños ya sonríen, que los niños ya superaron esa dificultad eso es muy gratificante para uno. (Maestro 2 P9:5)

Teniendo en cuenta lo anterior se recuerda y se relaciona con algunas realidades del Colegio, aquello inicialmente expuesto en el marco referencial de la presente investigación y presentado por Correa (2014): la escuela ha sido reconocida como la institución social a la cual se le entregan dos responsabilidades fundamentales, primero hacer la transmisión de los conocimientos que promueven la transformación de la cultura y segundo contribuir con el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes. (p. 4-5).

Esta contribución, se hace trascendente en la realidad de la escuela porque es el escenario para la construcción de lo colectivo y el reconocimiento del otro. Éste se constituye en un espacio para el encuentro entre individualidades y valoración de lo colectivo, lo cual necesariamente requiere de formas de socialización que fortalezcan la construcción de

fundamentos para la convivencia (Correa, 2014. P 10). Por ejemplo el cuidado mutuo el cual hace parte de la formación hacia el cuidado del otro y a su vez el personal, pues si se encuentra relaciones de sana convivencia los estudiantes se verán inmersos en un ambiente que les proyecta un aprendizaje hacia el cuidado y el afecto.

El Cuidado del “Otro” Desde la Noción de Seguridad

En el análisis de los resultados poco a poco fue haciéndose presente tanto en el discurso de los padres, de los estudiantes y de los maestros la necesidad de ser sujetos atravesados por el concepto de seguridad como complemento o acompañante del establecimiento en el reconocimiento en los sujetos. Para Honneth (1997), “El individuo sólo puede proporcionarse un sentimiento de seguridad, acerca de si es reconocido por el otro, por la experiencia de la reacción práctica con que cada uno responde a una exigencia provocativa” (Honneth 1997, p.41)

Respecto a esto, algunas de las respuestas de los padres en relación con las características que podrían resaltar del colegio se enfatizan hacia la seguridad:

“Si me ha parecido un colegio bueno para los niños aprenden mucho y la seguridad es excelente” (Acudiente 19, P29:8).

“...Y la seguridad, el acompañamiento de los docentes” (Acudiente 19 P29:20)

Entre las respuestas de los niños se resaltan también miradas sobre la seguridad:

¿Te gusta tu colegio?, ¿Por qué? Por que me gusta mucho por que los profesores nos respetan y nos cuidan.

(Estudiante 3, P39:11. El estudiante escribió: “por que me gusta mucho, por que los profesores nos respetan y nos cuidan.”)

¿Qué quieres ser cuando joven o adulto? Yo quiero ser del
 1. ejército o sino del INPEC o sino policía
 2. y tambien como escolta y cuidar a mi
 3. MAMITA linda por que ella no me deja

(Estudiante 30 P69:3. El estudiante escribió: “ Yo quiero ser del ejercito, o sino del INPEC, o sino policía y tambien como escolta y cuidar a mi mamita linda porque ella no me deja)

¿Cómo te sientes con tus maestros? bien y protegida.

(Estudiante 19, P57:1. El estudiante escribió: Bien y protegida)

A su vez se puede leer en el sentir de una de las maestras entrevistadas que el espacio de seguridad que ofrece la institución educativa es un factor que determina la presencia de los estudiantes dentro de ella, al afirmar que:

Pues yo sí creo que en la zona en la que estamos la figura de guardería aún está muy presente, entonces lamentablemente un gran porcentaje de los papas los envían para tenerlos en un lugar seguro.” (Maestra 1, P8:12)

Padres, niños y niñas así como maestros nombran la “seguridad” como factor a destacar en el colegio. Con esto, el cuidado del otro toma una forma particular a partir de las exigencias del contexto, es un cuidado para salvaguardar de peligros o daños, se acerca así a la idea de protección y con esto a la idea del reconocimiento como sujetos de protección.

Es conocido por los bogotanos que el tema de la seguridad es fundamental, y para el IED Ofelia Uribe de Acosta Ubicado en la localidad quinta de Usme, este tema es prioritario. El colegio ha realizado campañas, estrategias, y diferentes talleres con el apoyo de entidades externas como el hospital de Usme y el cuadrante de policía para mejorar, apoyar y dar continuidad a la formación integral de los estudiantes en aras de dar cumplimiento de formación bajo el cuidado de este aspecto.

Un ejemplo que puede ser muestra de las acciones realizadas frente a este aspecto, se hace presente en el trabajo realizado con el programa escolarizado de prevención al consumo de

drogas DARE, orientado por la Policía Nacional, que busca prevenir y orientar a los niños y niñas sobre los cuidados de su cuerpo creando espacios de vida saludables, en el apéndice 10 se presenta la portada de la cartilla trabajada con los y las estudiantes de grado tercero para este fin.

Figura 5. Programa Escolarizado de Prevención al Consumo de Drogas



Fuente: fotos tomadas por la investigadora en julio de 2016 – Colegio Ofelia Uribe de Acosta IED.

Menosprecio y Discriminación en la Escuela

En el transcurso del análisis realizado a las fuentes recogidas fue emergiendo un aspecto que fue cobrando validez en el desarrollo de la investigación y es lo referido a la parte corporal y emocional de los estudiantes; esto entendido desde una panorámica que atiende no solo al dominio de su parte física, sino que también se tuvo en cuenta cómo esto llega a ser una herramienta social que puede generar un reconocimiento asertivo enmarcado dentro de la esfera del amor, o una fuerte carga de menosprecio poniéndolo en términos de lo expresado desde la teoría de Honneth por la lucha del reconocimiento.

Atendiendo a esto, Arrese (2009), nos recuerda que “La forma de menosprecio que es correlativa del amor consiste en el maltrato y la violación (*Vergewaltigung*), como formas de ataque a la integridad física y psíquica. Se trata del intento de apoderarse del cuerpo de otra persona contra su voluntad, como en la tortura o en la violación. De este modo, el sujeto desarrolla una especie de vergüenza social que le impide coordinar su cuerpo con autonomía. El sujeto pierde, entonces, la confianza en sí mismo, que es la consecuencia de la socialización por medio del amor”. (Arrese, 2009, p.5)

Al ir analizando los diferentes datos construidos en el marco de la investigación, se fueron haciendo evidentes algunos factores determinantes en la relación al reconocimiento y/o menosprecio de los estudiantes. Y es en este punto en donde se puede hacer valer la voz de algunos de ellos que por un lado se identifican plenamente desde el afecto, o por lo contrario se ven o se sienten menospreciados por sus circunstancias de vida o directamente con el trato que reciben de sus compañeros:

¿Por qué crees que son mejores amigos? Por que nos queremos mucho ella y yo. **Amigas para siempre**

¿Cómo son tus otros amigos? muy malos con mi go a mí me odian los otros solo por que soy nueva en el salon.

Consideras que tienes buenas relaciones con tus compañeros? Por qué? No yo no tengo buenas relaciones en el salon con mis compañeros.

(Estudiante 27, P 65:9- 65:10, ¿Por qué crees que son mejores amigos? la estudiante escribió:-Porque nos queremos mucho ella y yo. *Amigas para siempre.*

¿Cómo son tus otros amigos? Muy malos conmigo a mí me odian los otros solo porque soy nueva en el salón.

¿Consideras que tienes buenas relaciones con tus compañeros? No, yo no tengo buenas relaciones en el salón con mis compañeros”)

¿Qué quieres ser cuando joven o adulto? yo quiero ser una psicologa
 1. de bienestar familiar para poder defender a los
 2. niños que han maltratado como yo lo sufrí
 3. un año y por eso quiero ser trabajadora de eso

(Estudiante 13, P51:3, la estudiante escribió: “yo quiero ser una psicóloga de bienestar familiar, para poder defender a los niños que han maltratado como yo lo sufrí un año y por eso quiero ser trabajadora de eso”)

¿si pudieras, que le cambiarías al colegio? los compañeros que le pegan a las niñas los que no trabajan en el colegio

(Estudiante 24, P62:11, el estudiante escribió: “los compañeros que le pegan a las niñas, los que no trabajan en el colegio”)

Respecto a estos datos, se encuentran explicaciones desde lo propuesto por Honneth (1997) cuando señala que en lo que concierne a las experiencias del menosprecio, existen diferentes grados de injuria, que van desde el desdén ordinario a la humillación sutil, por consiguiente, dependiendo del grado de lesión, será el efecto de la identidad de la persona. Por ejemplo, en la

respuesta de la estudiante que quiere ser psicóloga muestra en su relato una experiencia ligada al maltrato. Pero también se evidencia cómo a partir de su propia vivencia hace una relación con el derecho y la justicia y se empieza a proyectar hacia un futuro en donde da cuenta su sentir por ayudar al otro. De ahí lo importante de esas primeras relaciones de reconocimiento recíproco, pues a partir de ellas se confirma la propia individualidad y se desarrolla la autoconfianza. (Honneth citado por Ortiz 2013, p. 43)

Consideras que tienes buenas relaciones con tus compañeros? Por qué? no todas por que
soy cristiana y me rechazan

(Estudiante 26, P64:5, la estudiante escribió: “no todos porque como soy cristiana y me rechazan”)

Por situaciones como la descrita en la anterior cita resultado del cuestionario aplicado a estudiantes, es que las palabras de González (2008) cobran validez en atención a esta realidad, la escuela debe abrir mecanismos para desarrollar la alteridad de manera que cada uno de los estudiantes aprendan que la vida no tiene sentido si no se vive tomando en consideración al otro. Los docentes y demás integrantes de la comunidad educativa, tienen hoy el compromiso de comprender y ayudar a los otros a entender que “diferente” no significa “peligroso”. Dentro de este marco de comprensión el ego ha de entender su alter como sujeto en condiciones igualitarias. (González 2008, p. 68)

Ante estos sucesos, los maestros también tienen su punto de vista frente a la actitud y/o comportamiento de los estudiantes que reafirman las situaciones descritas con anterioridad. Una primera muestra de ello está registrada en los relatos escritos en algunos observadores, (apéndice 11) que dan cuenta cómo entre los estudiantes el “no respeto” es considerado como una grave falta entre ellos y podría ser denominado como parte del menosprecio que puede circular en la cotidianidad escolar:

Tabla 5 anotaciones de maestros de tercer grado en los observadores escolares.

Anotación referida al “no respeto”	Observador
“la niña escribe notas groseras y amenazantes a una compañera, se anexa nota y se le llama la atención”	Observador 1
“Se le llama la atención al niño por su constante agresividad a otros niños. Hoy golpeo a un compañero y le ofreció plata para que no dijera nada. “convivencia: Dialogar con él acerca de evitar la indisciplina y la agresividad” “dialogar para minimizar las agresiones e indisciplinas”, “Dejar la agresividad”	Observador 2
“El estudiante es solicitado por el orientador para estudiar el caso de una niña del grado 302 quien afirma que el niño le dice groserías y la trata muy mal” “el estudiante trae al colegio una navaja a la institución y en la formación se la muestra a los compañeros por lo tanto se le decomisa para entregársela a los padres y evitar un accidente, el estudiante lleva citación por parte del orientador”	Observador 2
“El estudiante rompió la chaqueta de la sudadera del compañero. Al preguntarle por qué lo hizo contesto que tenía rabia porque Yojan siempre le quita los lápices. Se cita a la mamá de ambos niños para aclarar y corregir los hechos sucedidos”.	Observador 3
“El estudiante es agresivo y grosero con el profesor porque se le llama la atención ya que estaba pegándole a otro compañero con una botella en la cabeza, y responde de una manera grosera y altanera gritando. Se hace observación y se cita al acudiente para comentar el caso”	Observador 2

Fuente: elaboración propia de la investigadora

Una segunda evidencia de este llamado menosprecio, se halló en los datos derivados de las entrevistas que se realizaron para la investigación, en estos se plantearon preguntas entorno a las prácticas de rechazo, integración o inclusión que podían evidenciarse tanto entre estudiantes, como entre maestros y estudiantes, y de las cuales se pueden resaltar las siguientes respuestas:

Tabla5: respuestas de los acudientes frente al rechazo, integración o la inclusión

Sí, si eso se da mucho en los niños, porque así como uno les ha enseñado el valor de la amistad, el valor de la solidaridad, muchos de ellos de pronto ese aspecto no es tan fuerte en sus casas, entonces que si van a jugar futbol las niñas no pueden jugar porque no corren tan rápido, que si vamos a hacer un compartir “ hay profe pero ella trajo las papas más pequeñitas”, entonces ellos si vienen con eso muy marcado, que es algo que se ha intentado atacar y combatir en el aula de clase pero todavía se presenta, que yo si traen como muchos estereotipos todavía marcados de afuera que reflejan acá al rechazar a niños de pronto porque el zapato este roto entonces ya se burlaron o que de pronto el cuaderno ya era usado y también se burlaron, entonces si se da, que es algo que se puede cambiar con el ejemplo y con la enseñanza pero que es algo que traen de su casa (Maestra 1, P:8:65).

Yo creo, que volviendo a lo que se decía de la pregunta anterior ellos son niños y como niños a veces juzgan, de pronto dentro de su inocencia, entonces si es muy necesario cada vez que se presenta una situación de discriminación atacarla ahí mismo y buscar soluciones y el dialogo creo que es la herramienta fundamental, de pronto un niño puede decirle a otro hay es que usted no tiene papá y fue un chiste, fue un juego pero de pronto al niño al que si le afecto y está viviendo esa situación lo va a tomar como discriminación y como rechazo por su misma situación, entonces a veces los niños juzgan y a veces comparan y a veces discriminan sin darse cuenta. (Maestra 1, P8:70)

Sí, se ve mucho en los factores que están imperantes en cuanto a la discriminación sociales, entonces se ve mucho al chico que es solitario entonces se le burlan, la chica que es un poquito consentida la hacen llorar, se le burlan, no la respetan, al chico negrito no todos lo aceptan y lo discriminan. Pero cuando se les enseña ellos cambian su actitud rápidamente (...) (Maestro 2, P9:57)

Podría recordarse en este momentos que en consecuencia, retomando a Orozco, se establece que la diferencia entre un profesor que se ha dado cuenta de la diferencia y otro que no lo ha hecho, se evidencia en el tipo de valoración que de sí mismo tiene el sujeto, el tipo de relaciones que establece con los otros, en este caso con los compañeros; en los resultados de enseñanza - aprendizaje, en la significación que el sujeto le otorga a su educación. De ahí lo importante que un buen profesor se dé cuenta de las diferencias para evitar las diversas formas de desigualdad y discriminación. (Orozco 2013) Los planteamientos de Skliar (2005) también aportan a estas relaciones desde el menosprecio y las diferencias:

(...) para aclarar el término de “diferencias”, en relación a “los diferentes”. Los “diferentes son sujetos señalados y apuntados, cuya descripción resulta de un largo proceso de construcción e invención diferencial. Ese proceso es llamado “diferencialismo”, esto es, una forma de categorización, separación y disminución de algunas marcas identitaria con relación al vasto y caótico conjunto de las diferencias humanas. “las diferencias”, cualesquiera que sean, no pueden nunca ser descriptas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y

anormales etc. El hecho que algunas identidades o marcas de identidades sean consideradas diferentes, no sugiere que se ha producido un cierto tipo de diferencialismo, es decir, que esas marcas se consideran como negativas y están en oposición a la idea de lo normal, de la normalidad. El diferencialismo, además de ser un proceso político, constituye una trampa cultural y educativa, que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada como la diferente en la cuestión de género, los negros como los diferentes de la raza, los niños y los ancianos como los diferentes de la edad, los deficientes como diferentes de la normalidad corporal, etc. (Skliar, 2005, p. 16-17)

Volviendo a dar la voz a los relatos de los padres, se puede observar que también dejan en evidencia ciertas prácticas o momentos presentes en la institución y que dan cuenta de un grado de rechazo entre los estudiantes, incluso, motivados por los mismos padres, esto, al ver que compañeros de sus hijos no pertenecen a una situación social acorde al que ellos buscan para sus hijos, o bien, cuando ha sucedido alguna situación conflictiva entre su hijo y un compañero, o cuando el comportamiento no es un buen ejemplo para su hijo. Por ejemplo, al preguntar a los acudientes si ¿Alguna vez ha sentido o tenido la necesidad de decirle a su hijo (a) que no se relacione con algún compañero? Por qué? Encontramos argumentos tales como:

Tabla5: respuestas de los acudientes frente al rechazo, integración o la inclusión

Respuestas	acudiente
“Sí, porque vemos que el ejemplo que ellos le dan no beneficia en nada a mi hija”	Acudiente 3, P11:19
“Sí, porque él dice que son desobedientes y no respetan a los profesores”.	Acudiente 2, P13:17
“Sí, porque hay niños muy habladores y a él se le pega”.	Acudiente 5, P15:16
“Sí, porque hay amistades que a veces no la aconsejan bien”	Acudiente 7, P17:15
“En algún momento tuve la necesidad de prohibirle una amistad porque su comportamiento y vocabulario habían cambiado mucho para mal”	Acudiente 24, P24:21
“Yo solamente hablo con ella y le digo que no hable con niños que molesten mucho o que sean groseros.”	Acudiente 15, P 25:19
“Sí, cuando estuvieron jugando y lo agredieron con	Acudiente 17, P27:15

un lápiz esta la ocasión en que le dañaron la sudadera”

“Si porque hay niños que son muy bruscos y muy groseros, él me comenta y ahí hablamos”

Acudiente 30, P30:14

“Sí, porque él niño le gusta mucho la calle y se saca las cosas de la casa”

Acudiente 23,P33:1

Fuente: elaboración propia de la investigadora

O por otra parte, al preguntar a los acudientes sobre los momentos difíciles por los que creen han pasado sus hijos(as) dentro de la institución se encontraron respuestas que apuntan en dirección del menosprecio o al maltrato, aunque no necesariamente suceda de manera intencional, bien sea tanto a la parte convivencial como a la académica:

Tabla: 6 situaciones de maltrato o menosprecio sentidas por los acudientes

Situación	Acudiente
“El momento más difícil fue el día que un compañero le pegó”.	Acudiente 1, P12:16
“Me da la impresión de que por su edad o tamaño suele estar algo apartada de las compañeras”.	Acudiente 14, P 24:19
Sí he sentido rechazo al niño por profesores y compañeros por su disciplina y comportamiento.	Acudiente 4, P14:19
“Cuando perdió primero de primaria”	Acudiente 7, P 17:13
Cuando su nivel académico no es el mejor o cuando ha tenido diferencias con algunos de sus compañeros”	Acudiente 11,P 21:20
“El expresarse ante los compañeros”	Acudiente 12, P22:18
“Cuando nos enteramos de la pérdida de grado y cuando nos decían que no presentaba mejoría en su rendimiento”.	Acudiente 14,P24:18

Fuente: elaboración propia de la investigadora

En el ejercicio diario de los maestros aún son evidentes algunas prácticas que de una u otra manera caen en los límites del rechazo o la discriminación tal y como lo relata uno de los maestros entrevistados al hablar sobre su percepción ante factores de discriminación o rechazo dentro de la institución:

...percibí que siempre hay cierta reticencia a recibir chicos con necesidades educativas especiales. Por qué esta reticencia me da impresión? Porque pues el colegio, le tiene miedo, o sea porque

desconocen como es este programa de inclusión, entonces aquí sí, digamos que hay una cierta discriminación con esta población pero es por miedos, porque no hay una formación académica con los docentes sobre este trabajo con niños con inclusión, entonces el colegio desconoce cómo se va a trabajar con esto y no es que sea una discriminación marcada y consciente, es que no sé cómo decirlo, no es una discriminación por sí sola si no porque no hay las herramientas para manejar esta situación, entonces por ese lado sí, y con lo otro no, con las demás poblaciones desplazados, afrocolombianos, LGBTI, no, no hay no he visto exclusión si no que más bien he visto inclusión. (Maestro 2, P 9:15).

Lo descrito por este maestro hace parte de lo que se planteó en el foro latinoamericano de educación en Buenos Aires en el año 2013, cuando en una de sus intervenciones acerca de los límites del saber pedagógico, Flavia Terigi recordó que “el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a ciertos problemas del presente de nuestro sistema educativo y, por lo tanto, de las prácticas docentes. El saber pedagógico con el que contamos, sobretodo el que circula por los canales institucionales, al que llamamos *saber pedagógico por defecto*, tiene problemas a la hora de afrontar las condiciones actuales en que se produce el trabajo de enseñar y, sobre todo, a la hora de imaginar alternativas con algún poder instituyente”. (p.28) alguna de estos problemas son los que se nos presentan actualmente con este tipo de población con la cual el maestro no se encuentra preparado para el desarrollo de su labor.

Sí, hablar como de institucionalización no lo veo yo así, si no que hay más bien algo como cultural, la discriminación al gordito, la discriminación al negrito y se da en docentes también, yo he visto en docentes eso, hay una discriminación de los chicos que digamos son hiperactivos hay una discriminación, de parte de los docentes, pero es algo social no es algo institucional que se haya promovido por directivas o algo, no, es algo social que no hemos aprendido culturalmente a aceptar la diferencia de muchas personas, el chico hiperactivo, el chico psicótico, el chico depresivo, sí, entonces, aún nos falta mucho en ese aspecto cultural, entonces esa discriminación es más un aspecto cultural que hay que tratar y que se hace trabajo de enseñar a los docentes de que no se puede promover eso, entonces siempre que alguien comete un error dentro de un salón y los chicos que se burlan y el docente no se da cuenta de eso porque el docente está inmerso dentro de la cultura entonces aparentemente uno puede pensar que el docente está permitiendo eso pero mentiras porque el docente está dentro de la cultura y no es que lo haga de una forma intencionada, solo que todos estamos dentro de la cultura y son los especialistas que se dan cuenta de este aspecto y deben trabajarlo. (Maestro 2, P 9:19)

En el discurso del maestro se devela el rechazo que puede hacerse evidente dentro de una institución escolar y así rescatar la importancia de cambiar el aspecto de la cultura, esto se acerca a los postulados de Abramowski (2010) cuando recuerda que en el abanico de los afectos difícilmente enunciables y sensibles está el propio rechazo hacia determinados alumnos. Por otra parte, habría

una tendencia a identificar el rechazo hacia los chicos en «los Otros». Por lo general, son los otros docentes los que no realizan con placer su tarea y «no a los pibes». Podríamos pensar que la transferencia hacia «otros» de este sentimiento es una muestra más de la conciencia de su incorrección” (p, 59)

Contrario a esto se encuentra ahora que dentro del afecto o cuidado que se pueda presentar entre la cotidianidad de la escuela es adecuado recordar cómo en la actualidad hay placeres permitidos, formas correctas de expresarlos y maneras apropiadas de sentir. De otro lado, hay placeres prohibidos, modos no gratos de manifestar los sentimientos o emociones innombrables. Por ejemplo, así como hoy en día el cuidar y el querer saber sobre los alumnos forman parte de lo concreto, el rechazo, el desamor y el odio hacia los alumnos están mal vistos, tanto como la rigidez, la distancia y el trato seco y esquivo. (Abramowski 2010. P. 57)

Las Necesidades y su Relación con el Reconocimiento

A lo largo de la investigación se fue haciendo presente la noción de necesidad acompañada de la dependencia emocional y afectiva que se desarrolla en el crecimiento de las infancias y que en relación con el objeto de estudio, es decir, sobre el reconocimiento se lograron articular los siguientes aspectos.

La noción de infancia y el reconocimiento de la existencia de una clase especial de seres dependientes y vulnerables, pusieron en discusión, a decir de Abramowski (2010), las pautas de crianza, sobre todo en lo referido a la nutrición, a la disciplina y a la presencia/ ausencia de los padres. Mary Wollstonecraft defensora de la causa del niño y citada por la autora, decía: “Es solo en los años de la infancia cuando la felicidad de un ser humano depende de otros (y así la idea de dependencia) y amargar esos años con restricciones innecesarias es cruel.” (p. 43)

Con algunas de las respuestas planteadas por los estudiantes se hacen presentes y relevantes dependencias entre las relaciones que se gestan en el interior de las familias:

¿Por qué crees que eres una persona valiosa? v

1. Yo creo que soy una persona valiosa
2. Por que amo mi familia me quiere
3. mucho y me respetan todos los días

(Estudiante 31, p: 70; 2)(Yo creo que soy una persona valiosa porque a mí, mi familia me quiere mucho y me consienten todos los días)

¿Por qué crees que eres una persona valiosa? Porque tengo la mejor familia
 1. del mundo que me cuida y me hace muy feliz
 2.

(Estudiante12,p:53;2), (por que tengo la mejor familia del mundo, que me cuida y me hace muy feliz)

Por el contrario, en las respuestas dadas por los padres participantes en la investigación, se puede interpretar cómo el modo de vida y las dinámicas sociales, por lo general por sus empleos, les hace sentir culpa ante la falta de tiempo que tienen para compartir con sus hijos (as) y poder suplir o acompañar esta vulnerabilidad y dependencia. Tal vez, esta circunstancia, común en los tiempos actuales, se correlaciona con el sentir de los maestros ante la descarga de responsabilidades en ellos del cuidado, la crianza, el afecto y otros aspectos que las familias no están brindando.

Con Abramowski (2010) también encontramos que se hace una contextualización de cómo se han ido evidenciando los lazos del maestro con el estudiante desde la fabricación de nuevas debilidades. Como por ejemplo los niños y niñas solitarias o los niños y niñas con necesidades educativas especiales que ahora hacen parte de un aula regular, y ella puntualiza que:

Hay una cuestión que no podemos dejar de tener en cuenta en nuestra crítica a la fragilización de los sujetos, imperante hoy en día. Esta cuestión es la debilidad constitutiva de lo humano. Nacemos débiles, dicen tanto Kant (1783/1803) como Rousseau (1754/1998). Necesitamos a otro que nos auxilie, nos proteja, nos cuide. Y la escuela y los maestros se han ocupado fundacionalmente de este cuidado. Por eso, alguien que necesita a otros no necesariamente es un “necesitado” (Abramowski, 2010. P 132)

Abramowski, dice que vivimos en un mundo de seres, por definición dependientes físicamente unos de otros. Todos partimos de una condición de despojo inicial que hace que estemos, desde el comienzo, entregados al otro, citando a la feminista norteamericana Judith Butler. Pero luego agrega que esa vulnerabilidad se exagera ante ciertas condiciones sociales y

políticas, y, además, hay algo así como cierta distribución geopolítica desigual de la vulnerabilidad corporal, por la cual ciertas vidas humanas parecen más vulnerables de lo humano, interviniendo en su ser y su destino. Butler destaca una: el reconocimiento. Un reconocimiento que tiene el poder de cambiar el sentido y la estructura de la vulnerabilidad misma. (Abramowski 2010. P132)

Estas desigualdades, se hacen evidentes en algunas de las respuestas de los padres cuando se les pregunta sobre ¿Qué le gustaría hacer con su hijo y aún no lo ha hecho? Y se encuentran afirmaciones tales como que:

Tabla: 7 necesidades insatisfechas de acudientes hacia sus hijos

Necesidades	acudiente
“Compartir un poco más, ya que el trabajo no me lo permite”.	(Acudiente 3, P11:9)
“Estar más tiempo con él en su recorrido escolar”	(acudiente 1, P 12:6)
“Más dedicación y tiempo a él”.	(Acudiente 4, P 14:6)
“Salir más con él”.	(Acudiente 9, P 19:5)
Me gustaría que conociera lugares más interesantes, salir más con él para que descubra otros sitio”.	Acudiente 11, P21:7
“Poder estar más capacitada y tener mejores métodos para reforzar sus tareas”	(Acudiente 14, P24:8);
“Estar más pendiente, no puedo por dicho trabajo”.	(Acudiente 21, P 31:5);
“estar más tiempo con ella apoyarla en todos sus proyectos”	(Acudiente 22, P 32:7)
“estar más tiempo juntos, se mantiene solo en la casa por motivo de mi trabajo, su hermanito estudia y en algunos momentos se queda solo”	(Acudiente 19, P29:17)

Fuente: elaboración propia de la investigadora.

Abramowski (2010) plantea desde su investigación que con relatos similares a los anteriores,

(...) podría verse cómo poco a poco la escuela sigue siendo la respuesta ante la contención, muchos chicos eligen venir a la escuela, no por matemáticas ni por lengua, a veces sí, no digo que no, pero muchos vienen por que están con otros chicos y está bien, es uno de los motivos para el que está hecha la escuela. (D., maestra de 41 años citada por Abramowski 2010. (p, 102)

A estas afirmaciones se une lo consignado en algunos observadores estudiantiles que dan cuenta de ese “abandono” o carencia que vivencian algunos de los estudiantes:

22-03-2016. Hasta la fecha la mamá no se ha hecho presente en la institución.

03- 05- 2016. Necesita dedicar más tiempo a sus deberes escolares, ya que en ocasiones no trae las tareas extraescolares y se envían notas a la casa pero igual no pasa nada. Además la acudiente no asiste a las citaciones enviadas por la institución, el orientador envía citación a la mamá del niño. (Observador 1)

El rendimiento académico es muy regular. Debe reforzar en casa la toma de dictados, se recomienda realizar tareas y estar mas atenta en clase. (observador 2)

El rendimiento de la niña sigue siendo muy regular, olvida hacer tareas y traer los cuadernos del horario. Se requiere mayor acompañamiento desde la casa, es necesario mayor compromiso desde casa si se espera aprobar los logros para este grado.(observador 3)

En el contexto teórico de la presente investigación, autores como Alzate (2003) en el recorrido histórico que realiza sobre las infancias afirmaba que “la simultaneidad en el tiempo del descubrimiento o reconocimiento de la infancia moderna y de la aparición de instituciones protectoras donde cuidar y formar a la generación más joven. Precisamente una de esas instituciones que entrelazaría la suerte de los niños y la de sus padres sería la escuela como agente fundamental en la educación de la infancia”. (p, 77) Con esto, se reitera en la idea de Sacristán al recordar como en la cultura occidental, está la idea de que los seres humanos nacemos incompletos, por lo tanto su naturaleza puede crearse, generarse, o ser modificada y perfeccionada. (Sacristán, 2003, p. 33)

En relación con algunas narraciones de maestros, se pueden comprender diferentes acciones que ellos realizan ante circunstancias adversas de los niños y niñas, cómo se conmueven y movilizan, se acercan e intentan acompañar a los estudiantes en circunstancias vitales y no solo en las de aprendizaje disciplinares o académicos.

¿Cuáles han sido sus momentos difíciles como maestro?

Cuando uno se entera de la situaciones sociales de los niños, cuando conoce uno todas las problemáticas que giran en torno a su hogar porque uno puede afectar sus vidas de pronto en lo académico, de pronto en lo integral o en sus valores, pero es muy complicado intentar afectar a

todo el núcleo de su familia, entonces hay momentos en los que uno sabe todo lo de su familia que hay situaciones que los están afectando pero lo que puede hacer uno es muy limitado, entonces si es un poco frustrante no poder responder a todas las necesidades que ellos tienen. (Maestra 1, P8:7)

¿Qué es lo que más disfruta hacer con sus estudiantes?

Hablar, porque cuando ellos hablan con uno realmente expresan todo lo que piensan y lo que sienten, no de pronto teniendo la figura maestro estudiante si no más como de pronto uno poderse sentar con ellos como con un hijo, a que ellos cuenten todo lo que les pasa, lo que hicieron el fin de semana, lo que los pone felices lo que de pronto los pone tristes, esa confianza que ellos pueden depositar en uno. (Maestra 1, P8:6)

Sin embargo, también es válido rescatar lo concluido por Abramowski (2010)

Que hay algunos docentes que cuestionan a sus compañeros por no hacer lo que tienen que hacer, es decir, enseñar, y leen esa pasividad como rechazo hacia sus propios alumnos. En este sentido, habría que agregar que, de la constatación de la existencia de la fragilidad, vulnerabilidad, sufrimiento y desamparo no se deriva necesariamente cierta sensibilización ante la debilidad del otro. Los débiles no son indefectiblemente queribles. El rechazo y la indiferencia también son actitudes posibles. En relación con esto, hay algo que Sennet (2003) llama “fatiga de la compasión” y dice que representa el agotamiento de nuestras simpatías ante realidades persistentemente dolorosas. Ante tanto sufrimiento en el otro, el fuego de la compasión terminaría por extinguirse. Cierta distancia e indiferencia ante los débiles se haría entonces presentes cuando hay demasiado riesgo de identificación con los pesares del otro. (p.131)

Ante situaciones como estas es que se pueden ir presentando algunos rasgos o comportamientos que en la dinámica propia de la institución se vinculan o se distancian del trato y del reconocimiento, cuidado y afecto que cada uno de los y las estudiantes esperarían de sus maestros.

Sujeto de la Educación y la Política

Unido a estas prácticas que orientan no solo lo académico sino también lo físico y emocional se hace necesario considerar la figura de maestro en un ejercicio de interacción que abarca también rasgos característicos de poder y autoridad que circulan por el entorno escolar. Brener recoge esta imagen de autoridad al recordar el concepto de “efecto institución” describiendo que desde el mismo acto de nombramiento del cargo docente se generaba un efecto de autoridad casi mágico, convirtiendo a una persona común en otra dotada de un crédito

especial. Una especie de respaldo automático que daba una sensación de estabilidad, seguridad, un sólido repertorio de certezas. (Brener 2013.p, 48-49)

En relación con preguntas realizadas en las entrevistas con la intención de indagar un aspecto central en cualquier institución educativa como es la autoridad, el orden o las relaciones de poder, se encuentran varias miradas, una desplaza la palabra poder por el de autoridad y conlleva una horizontalidad hacia el trato y las relaciones desde la autoridad, tal cual y lo relata la siguiente maestra:

Yo creo que relación de poder como tal... pues no, no, no me gusta esa palabra poder, creo que si, en la institución aún se maneja esa figura de autoridad que tenemos los maestros, autoridad digamos que en el buen sentido de la palabra de ser nosotros los formadores de que todavía existe el respeto de los niños hacia nosotros y de nosotros obviamente hacia ellos que de pronto en otras instituciones ya se ha empezado como a perder acá todavía vemos como nos respetan, como somos personas que estamos aportando a la sociedad, eso se refleja en los niños y pues también en la mayoría de los padres de familia, de pronto entre los estudiantes si el respeto está un poquito más ... más perdido, por decirlo de alguna manera, porque sí, entre ellos la grosería, la falta de respeto, de pronto la agresión física y verbal, está más presente y pues es lo que se intenta evitar y erradicar un poco desde orientación y desde las aulas de clase que el respeto entre ellos mismo también sea como la base fundamental del diario vivir.(Maestra 1,P8:19)

En el contexto referencial de la presente investigación se dice que estas relaciones de poder se pueden ver claramente estructuradas en las dinámicas propias de la comunidad que se generan en la escuela, y es allí en donde aprende o adquieren las habilidades éticas necesarias para desenvolverse en las diferentes escenas sociales a las que se tendrá que enfrentar en el resto del transcurso de su desarrollo personal. Se relaciona esto con la idea de Honneth (1997) de la conexión de sujetos singulares aislados.(p.25)

Una segunda mirada rescata la idea de poder desde la verticalidad, tal cual aparece descrito en la siguiente narración de uno de los maestros

Bueno las relaciones de poder, difícil pregunta por qué eso es de desenmascarar, no? Pero sí, yo si he visto relaciones de poder no solo en los actuares propios porque uno también los tiene sí, pero sí, a veces uno impone el poder de uno para que le hagan caso y no utilizamos una estrategia de digamos, de democracia que por lo regular se da en las estructuras verticales yo estoy arriba y tu abajo, y pues se nos olvida ponernos en igual con ellos y entonces cuando a mí me desobedece uno, entonces uno se impone con su poder si, y no le está dando al chico... , se está imponiendo sobre el chico y eso no está bien porque uno no se debe imponer sobre él, si no estar al nivel de

ellos, se gana el respeto uno con ellos porque somos iguales, porque me voy a comprender, y me gano tu respeto con respeto, entonces cuando el docente no hace eso pues estamos... estamos mal.(maestro 2,P9:20)

Como se puede ver en estos relatos se rescata entre las ideas claves dichas por las maestras: la relación autoridad-poder-respeto, autoridad-obediencia, autoridad-igualdad, autoridad-comprensión.

Por su parte Abramowski (2010) retoma las idealizaciones de estas relaciones compartiendo lo afirmado por Laurence Cornu (2006:20) sobre que en el ámbito escolar “todo amor es interesado”... ¿Acaso el cariño hacia los alumnos es un medio para conseguir algo?, pareciera que sí: el cariño sirve para amansar, calmar, regular las conductas, seducir. (P73)

Y eso se hace presente en los comentarios de algunos padres al preguntarles si están de acuerdo con las normas del colegio contestaron de las siguientes maneras:

Creo que sí, son normas todas nos ayudan a la formación (Acudiente 3, P11:23); Si porque es para el bien de los estudiantes. (Acudiente 1, P12:25); Sí, el respeto, la puntualidad ayudan mucho, todas son buenas para mi hija (Acudiente 7, P17:19); Sí desarrollan su formación, la exigencia con el uniforme, el horario, las responsabilidades académicas, le sirven en el proceso formativo. (Acudiente 11, P21:28); Las normas que promueven la disciplina, sin llegar a ser autoritarios (Acudiente 13, P23:23); Las normas que fortalecen los valores porque es algo que hace entender que son para todo lugar. (Acudiente 24, P24:25); Si porque uno nota la mejora, las normas que fortalecen los valores porque es algo que hace entender que son para todo lugar. (Acudiente 24, P24:25).

En lo que respecta a los estudiantes se establecen con ellos acuerdos que potencialicen la aceptación de estas mecánicas de disciplina propias de la institución haciéndolos partícipes de la elección de las normas de conducta que los afecten directamente. Inés Dussel (2010) reflexiona sobre los derechos y las normas como espacios de defensa de la libertad de los sujetos. Está autora cita a Foucault para recordar su invitación a pensar la educación como una formación en las paradojas de la libertad, como la formación de una libertad que entienda sus límites (por ejemplo, a partir de la relación con las normas y el derecho) pero que también busque expandirlos a través de nuevas experiencias (centrándose, de a ratos, más en los derechos de los individuos, que en sus obligaciones) una educación que analice a la autoridad como una relación

contingente y socialmente necesaria a la vez; una educación que se conecte con el cuerpo y los sentimientos sin pensarlos solamente como ámbitos a dominar o doblegar. No es una educación para abstencionistas o para los que buscan el confortable lugar de la neutralidad; más bien, convoca a jugarse en la experimentación, a tomar partido, a asumir el riesgo. (p, 187)

Y para tener presentes las normas en cada uno de los salones del Colegio Ofelia Uribe de Acosta IED, se encuentran expuestas de diferentes maneras, como se puede observar en las siguientes imágenes.

Figura 6. Pactos de Aula



Fuente: fotos tomadas por la investigadora a los salones en mayo de 2016 – Colegio Ofelia Uribe de Acosta IED.

Como se había mencionado anteriormente, para Díaz (2011), la teoría del reconocimiento propuesta por Axel Honneth, “trasluce una teoría de la socialización puesto que el desarrollo de la identidad personal está ligada y presupone el reconocimiento de otros sujetos desde la triple dimensión que supone la dedicación emotiva, el respeto cognitivo y la estima social. En la experiencia del reconocimiento intersubjetivo el individuo reconoce al otro de un modo determinado. Esta reciprocidad, supuesta en la relación de reconocimiento, obliga a reconocerse de una determinada manera porque coloca implícitamente en los sujetos pretensiones recíprocas. Esto puede vislumbrarse en las relaciones de reconocimientos que representan el amor, el derecho y la solidaridad, y cómo cada una de ellas va edificando la identidad y la autonomía”. (p.262)

Para potenciar este desarrollo de la identidad y la autonomía la institución y más exactamente, los maestros ofelistas de ciclo dos, buscan integrar dentro de sus prácticas académicas espacios en que el estudiante se vea inmerso en la participación con el otro o en el observar al otro, motivándolos a demostrar sus gustos y trabajos académicos o artísticos ante diferentes actividades de la cotidianidad escolar, que promuevan ese encuentro, y lograr así que se identifique como un ser social activo.

Sujetos Participativos

Dentro de las dinámicas de la institución escolar se desarrollan diferentes actividades que buscan fortalecer las habilidades de los estudiantes y a su vez potenciar el encuentro con el otro. Con el análisis de los datos estas dinámicas se hicieron presentes en los discursos de los y las estudiantes, de los acudientes y de los mismos maestros, por lo tanto, y en atención al nivel de importancia dado por los agentes participativos en la investigación se resalta lo descrito a continuación.

Saberse reconocido por otros, en especial en el contexto educativo, implica no solo el darse cuenta de quién es él o ella, sino también, de lo que puede hacer y de lo que puede llegar a ser. En la cotidianidad de un día de clase, todos los actores, se encuentran en una lucha permanente por el reconocimiento, por lo tanto las prácticas que se realicen por maestros, compañeros directivos, entre otros, protegerán la dignidad y asegurarán la igualdad de todos. (Orozco 2013, p 50-51)

Ciertamente, el ver al otro implica unas prácticas de reconocimiento. Se reconoce que el otro es capaz de decir, de actuar, de contar, porque estas capacidades requieren de un interlocutor. El discurso, lo que se dice, se dirige a alguien capaz de responder, de cuestionar. Una historia de vida se compone de una multitud de otras historias de vida y sin la reciprocidad y la mutualidad que surgen en la interacción no se podría hablar de reconocimiento. Pero esta mutualidad y reciprocidad no se dan de manera espontánea, se piden, se lucha por ellas. Esta lucha tiene que ver con la misma naturaleza humana, el origen mismo de las relaciones sociales, en las que se considera que se está en una guerra de todos contra todos. Es la lucha misma por alcanzar la igualdad y la justicia y por consiguiente, comportamientos negativos como la falta de consideración, la humillación, el desprecio, incluida la violencia en todas sus formas físicas y psíquicas que motivan tales luchas. (Orozco, 2013, p, 27)

Dentro de escuela y más exactamente con los estudiantes se puede hacer evidente que esta mutualidad y reciprocidad emergen en el deseo de sobresalir en las diferentes actividades en donde se les permite mostrarse de acuerdo a sus gustos, motivaciones e intereses, interactuando a modo de lucha contra sus compañeros e incluso con ellos mismos para vencer las dificultades que puedan tener que demostrar sus resultados y querer siempre ser los mejores o los más reconocidos.

En las siguientes imágenes se muestra como para los estudiantes Ofelistas les es significativo y ponen en práctica continuamente el intercambio de esa reciprocidad, del encuentro con el otro, asimilando así su papel como interlocutor social. Fortaleciendo su ser y

sentir como sujeto activo de una sociedad que gira entorno a lo que se ve, a lo que es tangible y que según sea el resultado podrá sentirse reconocido o menospreciado.

Figura 7: Intercambio de Saberes entre Estudiantes de Primaria y Bachillerato.



Fuente: fotos tomadas por la investigadora en el Colegio Ofelia Uribe de Acosta IED.

Abramowski, cita a Todorov para recordar que “que somos seres constitutivamente sociales, que el *yo* se construye a partir de la mirada de los otros. Retomando a Rousseau dice: «Tenemos una necesidad imperiosa de los otros, no para satisfacer nuestra vanidad, sino porque, marcados por una *incomplétude* original, les debemos nuestra existencia misma. En otra parte Rousseau escribe: «todo apego en signo de insuficiencia. Si cada uno de nosotros no tuviera la necesidad de los otros no pensaría en unirse a ellos»...cada uno de nosotros tienen necesidad de los otros, necesidad de ser considerado, necesidad de unir su corazón” (p. 147)

En el interior de la institución Ofelista, esta necesidad de ser considerado, se desarrolla por ejemplo con la planeación de actividades como en la semana de la participación del año 2015⁴

⁴ Según la página electrónica de la Secretaría de Educación Distrital. “Las semanas de la participación son espacios que fomentan los colegios para la construcción de aprendizajes ciudadanos. Con la misma importancia que se dedican horas a las matemáticas o las ciencias sociales, la comunidad educativa debe disponer tiempo y espacio para construir reflexiones colectivas

en la cual, los estudiantes de todo el colegio liderados por sus maestros compartieron entre todos, primaria y bachillerato, sus experiencias de aprendizaje más significativas.

Figura 8: Muestra artística-cultural de ciclo 2 para la comunidad ofelista 2015



que trasciendan el aula, que generen agendas colectivas y fortalezcan las relaciones del colegio con otras organizaciones y procesos.

El objetivo de estos escenarios participativos es empoderar a estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa a través de actividades que fomenten el ejercicio de ciudadanías activas, críticas y creativas, consolidando, desde la pedagogía, una comunidad con capacidades para orientar, promover, acompañar, multiplicar y gestionar procesos de transformación social.

Invitamos a las comunidades a que visibilicen sus acciones en torno al fortalecimiento de capacidades ciudadanas esenciales que posibiliten el desarrollo y articulación del potencial de transformación de sus entornos, y al reconocimiento de sí mismos y de las otras y otros. (<http://www.educacionbogota.edu.co/es/nuestra-entidad/participacion/semana-de-la-participacion>)



Fuente: fotos tomadas por la investigadora 2015.

Con el desarrollo de este tipo de actividades se realiza el concepto de subjetivación que según Frigerio, citando a Ranciere responde a que «es la formación de un “uno” que no es un “sí mismo”, sino la relación de un “sí mismo” con un “otro”». Educar, formar otro – no un clon, no una fotocopia, no una imagen idéntica en el espejo, sino otro reconocido a la vez como semejante y como sujeto diferenciado, no puede sino pensarse como acto político.(p, 31)

Figura 9: Elección del personerito ofelistas 2016.



Continuando con las actividades que se realizan a nivel institucional y teniendo como directriz lo estipulado en cuanto a la formación democrática y participativa de los estudiantes ofelistas. Los estudiantes de ciclo dos⁵ realizan un ejercicio simbólico y similar al que se tiene estipulado para los

⁵ Según la Cartilla de reorganización curricular por ciclos de la secretaria de educación de Bogotá se entiende que: El segundo ciclo agrupa los niños y niñas en edades entre los 8 a 10 años. Estos niños centran su actividad académica en las relaciones y los afectos; encuentran que lo valioso de la escuela es la relación con sus compañeros, amigos y profesores, dando más valor a la amistad y al reconocimiento del otro. Este ciclo provee a los niños y niñas nuevas experiencias, propicia espacios de reconocimiento y afianzamiento de identidad. Esto hace de la cotidianidad escolar un espacio de vida sin angustia, lo que permite mantener el encanto por los saberes y por el colegio. Las actividades académicas les posibilitan ser sujetos activos en su proceso de formación y estrategias como la autoevaluación les ayuda a reconocerse y autoafirmarse.(p.43)

estudiantes de grados superiores. Según el Manual de Convivencia en la institución ofelista se debe cumplir y convocar a las elecciones de los estudiantes representantes en el mes de febrero con la participación de los estudiantes desde grado cuarto en adelante.



Fuente: fotos tomadas por la investigadora, Febrero 2016.

Los anteriores espacios o ejercicios de formación, se puede articular educativa y socialmente a lo que Frigerio (2010) describió de la siguiente manera:

Educar es el verbo que da cuenta de una política cultural, política simultánea de re-conocimiento y de conocimiento. Política de la memoria entendida como la oposición a una política de la amnesia, que admite la importancia de la historia para la vida (Nietzsche) y el lugar diferenciado del olvido creador. Educar puede entonces conjugarse en dos registros intrincados: el de la construcción de condiciones para el lazo social y el que podría identificarse como encontrar un destino a una pulsión identitaria, y ofrecer una ocasión para la pulsión epistemofílica. (p. 17 – 18).

Seguidamente y frente al concepto de participación, tanto maestros, padres y estudiantes coinciden al afirmar que estos momentos de la cotidianidad escolar son los espacios de formación que más se disfrutan, es por esto que podemos ver en sus argumentaciones afirmaciones tales como:

Me doy cuenta que ellos lo que más se gozan son cuando tienen actividades lúdicas para el aprendizaje, es decir cuando yo les llego con los títeres, ellos son felices con los juegos, con todo lo que son actividades lúdicas, juegos, títeres para aprender ellos son felices con eso y quedan enamorados con eso y yo creo que se lo disfrutan más que el mismo descanso. (Maestro 2 P: 43)

El mejor momento que ha tenido mi hijo fue su presentación de baile. (Acudiente P: 12); los momentos que más disfruta mi hijo son las presentaciones y las entregas de boletines cuando se

destaca. (Acudiente 2, P: 14); Los eventos culturales en los que ha participado. (Acudiente 13, P: 23); Cuando ganaron el campeonato de futbol. (Acudiente 5, P: 23); Cuando lo involucran a participar en los actos que allí se realizan. (Acudiente 17, P:27)

¿Qué es lo que más te gusta de tu colegio? _____
 a mi de este colegio me gusta todo porque
 es divertido lo que mas me gusta de esto es ser artista.

¿Quién es tu mejor amigo o amiga y cómo es? _____ (Estudiante 23.p 61) (la estudiante escribió: a mi de este colegio me gusta todo porque es divertido, lo que mas me gusta de esto es ser artista)

¿Qué es lo que más te gusta de tu colegio? _____
 me gustan las carteleras y dibujar y colorear y
 y inventos

¿Quién es tu mejor amigo o amiga y cómo es? _____ (Estudiante 29,P68) (el estudiante escribió: me gustan las carteleras y dibujar y colorear y los inventos)

Sujetos y las Formas de Nombrarse.

Con la implementación de los derechos de los niños, por parte de la Organización de las Naciones Unidas en 1959, se sabe que todos los niños desde que nacen tienen diferentes derechos y el primero de ellos es el derecho a un nombre, esto con el fin de garantizar que sea parte del reconocimiento inmediato de los derechos que puede ejercer como ciudadano de un determinado lugar. Pero este acto de nombrar trasciende no solo las obligaciones que le corresponden sino que a medida que va creciendo le ayudan a determinar su auto concepto en la sociedad que le circunda, es decir, que el nombre es uno de los primeros aspectos que tiene el sujeto para sentirse reconocido recíprocamente.

Continuando con la lectura de las expresiones de los estudiantes se encuentra que otro elemento fundamental del reconocimiento para ellos tiene que ver con lo que hace referencia directa al nombre. El nombre es de los primeros instrumentos que tiene el ser humano para reconocerse como sujeto, y al preguntarse a los niños sobre ¿Quién soy yo? Se encuentra que la gran mayoría de ellos lo hacen enfatizando su respuesta desde el nombre que han recibid

¿Quién soy yo? SANTIAGO Torres Barrios 302
 1. yo soy juicioso.
 2. yo hago tareas juicioso.
 3. _____

(Estudiante 1;P37:1. El estudiante escribió: yo soy Santiago Torres Barrios, 302, yo soy juicioso, yo hago tareas juicioso)

¿Quién soy yo? Yo me llamo Jeimmy Dayana Sanchez Linares
Yo soy juiciosa me porto bien le hago caso a la Profesora
Yo hago tareas juiciosa hago lo que la profesora me mando.

(Estudiante 2. P38:2. La estudiante escribio, Yo me llamo Jeimmy Dayana Linares, yo soy juiciosa, me porto bien, le hago caso a la profesora, yo hago tareas juiciosa hago lo que la profesora me mande.)

¿Quién soy yo? Yo soy una niña
 1. Heidy Michel
 2. Soy una mujer Cariñosa
 3. y soy muy Divertida

(Estudiante 8.P46:1.la estudiante escribió: yo soy una niña, Heidy Michel, soy una mujer cariñosa y soy muy divertida).

En cuanto a los maestros, y según lo observado por la investigadora, se puede argumentar que en cuanto al nombrar se refiere, por lo general se evidencia que en las relaciones con los estudiantes se hace directamente haciendo el uso del nombre de cada uno. Y que entre las actividades que se desarrollan es reiterativo solicitarle a los estudiantes que identifiquen sus ejercicios o actividades con su nombre, por ejemplo en el interior de los salones también se puede hacer evidente la importancia que se le da al nombre de los niños y las niñas.

Figura 10: cartel de actividad acerca de ¿Quién soy Yo?



Fuente: fotografía tomada por la investigadora, octubre 2015.

Esta importancia del nombre es ampliamente retomada por Frigerio (2010), para ella

Nombrar es el primer acto político, el que reconoce y alude a una filiación, no entendida de una lógica consecuencia de cromosomas y genes, sino como un gesto de reconocimiento particularmente interpretado, es decir, donde el otro es más que el otro, y se significa como alteridad. El nombrar completa su trabajo con otras inscripciones: a) la que jurídicamente pasa a identificar al otro... b) la inscripción *del* sujeto en el a social... c) la inscripción *en* el sujeto de las inscripciones anteriores... d) el modo en que todo ello se vuelve un modo de ser y de estar en la sociedad. (Frigerio 2010, p. 14)

Así como unos estudiantes se reconocen desde sus nombres, hay otros que también lo hacen desde el género o sus características físicas, es decir, desde su parte corporal, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

¿Quién soy yo? **YO** soy una niña por que yo cuido a
 1. las animales y tambien a el medio ambiente.
 2.

(Estudiante 48.P48:1. La estudiante escribió: yo soy una niña porque yo cuido a los animales y también al medio ambiente)

¿Quién soy yo? **YO** soy un niño de 8 años soy moreno
 1.

(Estudiante 15.P53:1. El estudiante escribió: yo soy un niño juicioso de 8 años. Soy moreno.)

¿Quién soy yo?

1. SOY un niño gordito
2. soy es especial
- 3.

(Estudiante 21, P51:1. El estudiante escribió: soy un niño gordito y soy especial.)

¿Quién es tu mejor amigo o amiga y cómo es?

Isabel es morena y mi otro mejor amigo es David y es moreno

(Estudiante 21, P51:6. El estudiante escribió: Isabel es morena y mi otro mejor amigo es David y es moreno.)

¿Quién soy yo?

yo soy un niño me gusta

1. Jugo divertido y mi comida
2. Fajitas es el pollo asado
3. y es arroz chino

(Estudiante 17, P55:1. El estudiante escribió: yo soy un niño, me gusta jugar y divierte me y mi comida favorita es el pollo asado y el arroz chino.)

Con estas expresiones se pueden recordar las palabras de Sacristán (2003), cuando menciona que:

Las formas de presentar y representar la corporeidad constituyen una manera de distinción social. El cuerpo nos diferencia y condiciona el acercamiento o alejamiento entre las personas, por él se las valora y también a él se le dirigirá la educación. La ubicación social del individuo ; el cuidado y presentación del mismo son un objetivo de la educación, como se pone de manifiesto en la importancia civilizatoria que han tenido los «buenos modales» la valoración del cuerpo según la edad - también según su apariencia, sexo y color de la piel- , de manera expresa o implícitamente, está presente en las representaciones culturales populares y lo está en los discursos de la racionalización moderna. Esa base material del ser humano será un primer territorio a “normalizar” como señaló Foucault, y un primer criterio para comparar a los individuos, jerarquizarlos y clasificarlos. Por el cuerpo se empieza a ser normal o anormal, fuerte, sano, bello , capaz ... son las diferencias en que se apoyan las percepciones de los demás, que están arraigadas en el pensamiento de las gentes y que han sido legitimadas en muchos casos por la ciencia. (p,76-77)

Por otra parte hay algunos niños y niñas que se nombran desde sus cualidades, desde sus relaciones familiares, su rendimiento escolar y sus deseos para el futuro:

¿Quién soy yo? yo soy una niña de 8 años me gusta estudiar porque no quiero perder el año.
 1. Justa estudiar porque no quiero perder el año.
 2. porque así puedo ser una gran profesional y años
 3. me tengo que portar juiciosa y nunca quiero perder los años

(Estudiante 13.P51:1. La estudiante escribió: yo soy una niña de 8 años, me gusta estudiar porque no quiero perder el año, porque así puedo ser una gran profesional y me tengo que portar juiciosa y nunca quiero perder los años)

¿Quién soy yo? yo soy una persona divertida tengo mi
 1. cierto talento en algunas cosas tengo una
 2. familia estupenda y además todos mis largos días
 3. son fabulosos

(Estudiante 5. P43:1. La estudiante escribió yo soy una persona divertida, tengo mi cierto talento en algunas cosas, tengo una familia estupenda y además todos mis largos días son fabulosos)

Además otros niños y niñas que enfatizan en valores y demuestran su autoestima

¿Quién soy yo? yo soy una persona muy inteligente
 1. soy única por que soy yo misma
 2. soy una persona importante
 3. y por que a mí no me compran con dinero

(Estudiante 11.P49: La estudiante escribió: yo soy una persona muy inteligente, soy única porque soy yo misma, soy una persona importante, y porque a mí no me compran con dinero)

Para la formación institucional también se espera que dentro del perfil de los estudiantes se desarrollen sus habilidades corporales, uno de los numerales del Manual de convivencia promueve que sus estudiantes dentro de su formación logren “evidenciar la sana convivencia, la recreación y la práctica del deporte como hábito de su salud física y mental, así como también que valore y defienda su salud mental mediante la higiene, la prevención de enfermedades la práctica de actividades físicas, deportivas, recreativas, culturales y sepa hacer buen uso del tiempo libre (Manual de Convivencia 2014, P30)

Dentro de las opiniones de acudientes y de algunos maestros también se retoma el tema corporal como parte fundamental de la formación de los niños y las niñas, muestra de ello las encontramos en los siguientes apartados:

Al preguntar a los acudientes ¿Qué aspectos les gustaría que el colegio mejorara? La mayoría coincidió en dar respuestas como:

Que las clases no fueran tan monótonas, deberían ser mas de lúdica que teóricas, enfocarse en los deportes o actividades en las que los enfoquen desde pequeños. (Acudiente 11, P21:28); Algunas actividades adicionales, deportivas o recreativas para usar el tiempo libre.(Acudiente 14, P24:16)

Por su parte los maestros frente a la siguiente pregunta ¿Cree que el colegio ofrece todas las oportunidades para sus estudiantes desarrollen sus habilidades o las actividades que mejor hacen? Coinciden al responder de manera reiterada aspectos como el siguiente:

No, no y sobretodo yo lo veo en la jornada de la mañana, digamos que acá en el colegio nos limitamos a dictar clase, aunque suene conformista, y este absolutamente en contra de eso es como la norma del colegio, dicte clase, cumpla su jornada y chao para su casa, y digamos que ahí termina su labor, hay niños excelentes en deporte y nosotros nunca nos vinculamos ni con otras instituciones, ni con el IDR, ni con campeonatos de barrio, ni con nada, sencillamente digamos nuestra clase de educación física y ahí se acabó(...) (Maestra 1, P8:28)

Sujetos Solidarios

La ultima forma de reconocimiento es la solidaridad, la cual es solo un título posible para la relación intersubjetiva que Hegel intento denominar “intuición recíproca”; la cual, representa una síntesis de las dos formas de reconocimiento que le preceden, porque solo con el “derecho” comparte el punto de vista cognitivo del tratamiento igualitario, y con el “amor”, el aspecto de la conexión emocional y de la atención cuidadosa. (Honneth, citado por Orozco, 2013, p, 23)

Para ejemplificar esto, los maestros Ofelistas entrevistados comentaron lo siguiente:

¿Considera que sus estudiantes son solidarios entre sí. Cómo, en qué acciones?

Yo creo que sí, son unas de las ganancias que uno tiene al durar tanto tiempo con unos niños, digamos que este es el segundo año con ellos y eso da la garantía de que uno aporte y pueda establecer lazos más fuertes con ellos y con sus situaciones, entonces los niños de mi grado sí, porque ese ha sido uno de los trabajos que se ha intentado inculcar en ellos, que si de pronto yo puedo compartir mis onces que no trajo lo puedo hacer, que si de pronto a mí me compraron una sudadera nueva pero hay alguien más pequeñito que yo en el salón la traigo para que la profe la regale, que de pronto si a mí me sobro un cuaderno la mamá lo envié para donarlo, entonces digamos que si en mi curso si hay mucha solidaridad entre ellos.(Maestra 1, P8:64)

Pues yo lo que he visto, es que hay solidaridad en muchas situaciones que a veces ven un niño llorando y son tiernos y cuando lo consienten y si hay solidaridad en muchas situaciones que les han sido enseñadas porque en realidad eso es algo que se enseña, la solidaridad humana innata es muy difícil que se dé, eso es algo de enseñanza pero también a veces uno ve que no hay

solidaridad con el niño que molesta mucho en el salón entonces estos niños son muy moldeables en ese aspecto si se les enseña puede que lo asuman y que lo apliquen. (Maestro 2, P9:47)

Si, en muchas ocasiones como por ejemplo cuando alguien no trae los materiales necesarios, cuando alguien está triste, cuando no traen onces y también cuando no entienden algún tema. (Maestro 3, P10:29)

En la esfera de la solidaridad, el reconocimiento vinculado a la valoración social es lo que permite a los sujetos referirse positivamente a sus cualidades y facultades concretas, lo cual les genera estima propia y de los demás. La solidaridad está expresada en la relación con el Estado y la sociedad en general y su resultado es la autoestima. A diferencia del reconocimiento jurídico (derecho), la valoración social vale para las particulares cualidades por las cuales las personas se caracterizan es sus diferencias personales. Esta valoración social requiere de un sistema de referencias de cualidades de la personalidad que la ofrecen ciertas mediaciones de una sociedad específica condicionada por su cultura y jerarquías sociales (Fernández, citado por Orozco 2013, p, 24)

Para hablar de estas cualidades y facultades los acudientes entrevistados argumentan que:

¿Considera que su hijo es solidario? En qué momentos, con quién?

Si cuando ve que los demás necesitan algo o tienen alguna dificultad, mas con la familia y los animales. (Acudiente 11, P21:25); Si, en el colegio y la iglesia con sus compañeros. (Acudiente 8, P18:16); Si cuando los amigos no traen onces el comparte. (Acudiente 5, P16:20); Si, es muy solidario en todos momentos y con todos sus compañeros. (Acudiente 13, P23:19); Ayudarme demasiado por mi estado⁶ y me ayuda muchísimo en mi casa le gusta estar jugando con sus hermanitos (Acudiente 11, P21:25)

Concerniente a esto, para Diaz (2011) la teoría del reconocimiento propuesta por Axel Honneth, “trasluce una teoría de la socialización puesto que el desarrollo de la identidad personal está ligada y presupone el reconocimiento de otros sujetos desde la triple dimensión que supone la dedicación emotiva, el respeto cognitivo y la estima social. En la experiencia del reconocimiento intersubjetivo el individuo reconoce al otro de un modo determinado. Esta reciprocidad, supuesta en la relación de reconocimiento, obliga a reconocerse de una determinada manera porque coloca implícitamente en los sujetos pretensiones recíprocas. Esto puede vislumbrarse en las relaciones de reconocimientos que representan el amor, el derecho y la solidaridad, y cómo cada una de ellas va edificando la identidad y la autonomía”. (p.262)

⁶ La acudiente se encuentra en estado de embarazo.

constituyéndose estos en los elementos fundamentales de cualquier proceso que implique un grado de educabilidad escolar.

La voz de los estudiantes hace ver como desde la edad que tienen (para esta investigación las edades de los y las participantes estuvieron entre los 7 y los 10 años) ya presentan claridades sobre las nociones de reciprocidad que relaciona el reconocimiento propio y del otro:

1. Yo soy una niña llamada Valery tengo 8 años y
2. soy una niña muy inteligente
3. y quiero que todos estén bien.

(Estudiante 23, P61:1, la estudiante escribió: yo soy una niña llamada Valery, tengo 8 años, y soy una niña muy inteligente y juiciosa que quiere lo mejor para todos)

- ¿Por qué crees que eres una persona valiosa? Porque me gusta ayudar a los otros
1. Porque cuando grande voy a darle un lugar a los pobres
 2. Porque me gusta ayudar a la gente de todo el mundo
 3. Porque me gusta ser sincero y honesto con todos.

(Estudiante 24, P62:2. El estudiante escribió: porque me gusta ayudar a los otros porque cuando grande voy a darle un lugar a los pobres, porque me gusta ayudar a la gente de todo el mundo, porque me gusta ser sincero y honesto con todos)

- ¿Qué quieres ser cuando joven o adulto? Un gran doctor
1. Me gustan los doctores porque ellos ayudan a la gente

(Estudiante 24, P62:3. El estudiante escribió: un gran Doctor, me gustan los doctores porque ellos ayudan a la gente)

Las diferentes formas de reconocimiento presentadas en los hallazgos evidencian la pluralidad o multiplicidad de los sujetos, siguiendo a Skliar y Tellez (2009), cuando recuerdan que para los sujetos los diferentes sucesos o circunstancias del día a día afectan de manera positiva o negativa la formación y adaptación del sujeto al contexto en el cual se deba desenvolver.

Como se puede evidenciar, hay miradas que configuran sujetos desde el amor en donde su formación y sentido de identidad queda fuertemente estructurado desde la aceptación propia y del otro. Lo cual ayuda a generar la posibilidad que la escuela sea el lugar propicio para que se den a conocer con y por los otros a través de la interacción que logren promover los maestros frente a estos individuos en formación. Alcanzando así el establecimiento natural en los sujetos de formación de las esferas del derecho y la solidaridad.

Otras miradas, por lo general silenciadas o ignoradas, se configuran desde el rechazo o desde la suplencia de la carencia y esto de una u otra manera también contribuye a que se construya entre todos la sociedad que incluya a todos de manera realmente reconocida y no que solamente se mencione para crear una normalización que invisibilice al diferente.

Conclusiones y Recomendaciones

Con el desarrollo de la presente investigación se comprende que la escuela, es el lugar en donde los individuos fortalecen sus autoconceptos y procesos de aceptación hacia sí mismos y hacia los demás, por lo tanto, tiene una gran responsabilidad en los escenarios para construir y resignificar el reconocimiento. En parte, porque es desde el reconocimiento que los sujetos se hacen activos y participes de una comunidad de la cual espera igual o mayor reciprocidad de la que cada sujeto tiene para ofrecer.

A lo largo de la investigación se encontró un vacío conceptual frente al tema de las teorías del reconocimiento en cuanto a las aulas de clase regular se refiere; por lo tanto es pertinente empezar a trabajar en el análisis de lo que sucede y se comprende desde estas teorías de acuerdo al contexto y el tiempo actual, para que se pueda realmente generar un cambio en las prácticas de estos espacios de formación no solo académica, sino también de gran trascendencia a nivel de desarrollo social tomando como punto de partida el encuentro con el otro.

Así mismo es de vital importancia que la escuela replantee la manera en que logre involucrar a las familias, sus inquietudes, sus deseos y/o expectativas frente a la visión que tanto ellas como los mismos estudiantes tengan frente a las prácticas que se relacionen directamente con el reconocimiento o por qué no decirlo, frente a las sutiles prácticas de menosprecio que se presenta en la cotidianidad de la institución educativa.

Esto con el fin de construir entre todos los actores inmiscuidos en el proceso de formación la orientación hacia el desarrollo de sus expectativas personales que logren permear tanto lo académico como lo afectivo de las relaciones propias de los sujetos.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados y con el análisis de los hallazgos se puede hacer referencia a la necesidad de construir nuevos referentes escolares que permitan avanzar en los procesos de enseñanza. Los cuales, deben pensarse desde la implementación de una

inclusión que parta de la visión que se propone con la teoría del reconocimiento y que alejen las prácticas del menosprecio que surgen por el miedo a lo desconocido, a lo diferente, al otro que no se parece a mí. Prácticas que por ser tan comunes parecen estar ya naturalizadas o invisibilizadas dentro del contexto educativo, que caen como lo diría Honneth en el límite de la ofensa y la humillación, y que a la larga afectan la percepción del individuo sobre el que recae esta acción y no sobre quién la causa.

Dentro de los espacios educativos el tema de la inclusión está presente, sin embargo es necesario desarrollar una integración o articulación con las esferas y los momentos del reconocimiento para que los niños o niñas que lleguen a las instituciones educativas logren encontrar su espacio desde lo que son y no desde lo que se espera que sean.

En relación con los datos y las voces acá analizadas se puede deducir que las esferas planteadas por Honneth no son lineales. Sino que, están presentes constantemente en el desarrollo y formación de los sujetos.

Al analizar, algunos de los planteamientos expresados por acudientes y estudiantes permiten evidenciar que el perfil que la escuela muestra sobre ellos es muy diferente a como ellos o se describen, a como ellos se presentan y se ven a sí mismos. Por lo tanto es necesario que para crear estos perfiles se tengan presentes sus voces y no solo la percepción etnográfica que se encuentren o perciban los docentes o directivas institucionales.

Vale la pena mencionar o destacar como en los espacios académicos de alguna manera a nivel institucional y a su vez comunitario se traspasan las barreras o muros propios de escuela y en busca de ampliar sus relaciones con el entorno cae en el uso de espacios o personas que de una u otra forma se alejan de los ideales propios de la formación que hacen que el papel del maestro sobresalga de otras.

Caso tal como el ejemplo de la situación que hace parte de esta investigación en donde se busca la formación de los estudiantes en seguridad y prevención con el apoyo de la policía.

Dejando espacio a la formulación de preguntas y reflexiones sobre la conveniencia o no de estas incursiones en el aula regular, y a su vez un espacio que invite al dialogo entre los maestros y demás actores educativos sobre qué tan conveniente e incidente es la presencia y el uso del lenguaje propio de una institución como el de la policía dentro del aula regular?

Es importante recalcar nuevamente acerca de la sobrepoblación en el interior de las aulas, a pesar que en el decreto 3020 de 2002 se establecen los parámetros de cuantos estudiantes deben haber por salón, es evidente que en la práctica actual estos parámetros no se cumplen haciendo cada vez más complejo para los maestros el acercarse a cada uno de ellos y lograr establecer estrategias de reconocimiento que permitan el encuentro con el otro.

En el transcurso del estudio se hicieron evidentes algunos casos de menosprecio que no se tenían en cuenta dentro de las relaciones del aula regular o que para los maestros eran ya eventos naturalizados y no se lograban percatar del impacto negativo o discriminatorio que se estaba gestando dentro de sus aulas por comentarios que entre los mismos niños se realizan.

En la medida en que se iba realizando el proyecto fue muy relevante dar voz a los niños y las niñas y no que fuesen únicamente objetos de o por estudiar, a ser analizados, sino que hicieron parte fundamental de la construcción de los datos y hallazgos desglosados a lo largo de la investigación. Con sus aportes se logró ampliar el horizonte que dio pie al análisis de las diferentes categorías expuestas, se pudo profundizar en lo que les afecta o les favorece directamente en su formación y permitió descubrir otras maneras de observarlos en su actuar, su pensar y en las formas en que expresan hacia los otros.

Las voces de los niños y las niñas demuestran la pertinencia de seguir pensando en ellos como sujetos activos en la realización de las investigaciones en donde su sentir, su historia y las maneras de ver el mundo dan cuenta de sus formas de percibirlo y así poder relacionar el entorno desde sus propias miradas.

Para el desarrollo de esta investigación se usó la encuesta de grupos focales con los niños pero también es válido pensar en las posibilidades de escucharlos, de leerlos desde sus imágenes o historias que permitan pensar el mundo social y educativo desde y con los niños.

Con sus aportes se logró enriquecer y comprender de mejor manera los objetivos y expectativas planteados a lo largo de la investigación, es decir, se logró desarrollar un trabajo no solamente para plantear unas mejores relaciones con ellos sino con ellos.

Es necesario que a nivel nacional o por lo menos distrital se empiecen a impulsar o realizar trabajos en donde el tema de la lucha por el reconocimiento tenga un sentido más formador y relacionado directamente hacia nuestros estudiantes. Un trabajo en el cual, se promuevan entre los maestros un cambio significativo de su práctica educativa y tenga más presente el desarrollo individual de los niños y niñas que tiene a su cargo, para lograr un encuentro con el otro en donde al reconocerse a sí mismo, pueda ayudar de manera recíproca a sus pares o a cualquier integrante de las aulas de clase o fuera de ellas. Y de esta manera evitar caer en lo expuesto por Tellez (2011), “En el plano de los individuos, la ausencia o falta de reconocimiento o el mal reconocimiento o reconocimiento fallido, se constituirá como el principal daño a la subjetividad de las personas” (p. 47)

De los hallazgos presentados resalta la importancia de que los maestros y las familias sean promotores para que el ser reconocido recíprocamente pueda aportar a la formación de sujetos con visión de líderes en los diferentes escenarios sociales ya que como dice Honneth (1997) el reconocimiento permite establecer las relaciones de poder.

En relación con las familias y teniendo en cuenta lo encontrado en los datos que corresponden a la falta de tiempo para estar con sus hijos, es oportuno pensar que desde la escuela se deben generar espacios de reflexión pensados con y por las familias para que se encuentren estrategias sobre cómo aprovechar mejor el tiempo que tienen con sus hijos y así puedan contribuir al encuentro con el otro y al fortalecimiento del reconocimiento recíproco.

Luego del desarrollo de este trabajo queda abierta la invitación a continuar profundizando sobre el tema y se promueva el motivar a los estudiantes para que la gran mayoría de los sujetos inmersos en un aula regular, alcancen una mutualidad y reciprocidad que les permita potenciar su lucha de la búsqueda de la identidad propia de su reconocimiento individual, que se verá reflejado en el contexto social.

En del desarrollo de esta tesis la categoría que habla de la corporeidad bien podría seguirse indagando sobre estas voces y sentires que permitan abrir una nueva línea de análisis para ver cómo se pueden comprender desde los estudios más específicos de raza, genero, y discapacidad.

Bibliografía

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

Almagro, A (2014, septiembre 13) Rousseau y su aportación a la educación, [Blog post]obtenido de <http://www.oposicionesinfantil.org/2014/09/rousseau-y-su-aportacion-la-educacion.html>

Alzate, M. (2003) *La Infancia: Concepciones y Perspectivas* Historia, educación. Pereira, Papiro.

Álvarez, H., Alarcón, y otros. (2014). *Matematizar la ciudad para vivir con razón y corazón: implementación de ambientes de aprendizaje con énfasis en la socioafectividad. Reorganización curricular por ciclos*.

Amador, J. (2012). *Condición infantil Contemporánea, hacia una epistemología de las infancias*, Bogotá: Pedagogía y Saberes n° 37. Universidad Pedagógica Nacional.

Aries, P. (1987). *El niño y la Vida Familiar En El Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus, Alfaguara.

Arrese, H. (2009). *La Teoría del Reconocimiento de Axel Honneth como un enfoque alternativo al cartesianismo*, Institución: Facultad de Psicología, Universidad de la Plata argentina. II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata "Psicología y Construcción de conocimiento en la época

Baquero, R. Pérez, A. Toscano, A. (2008). *Construyendo posibilidad: apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario, Argentina. Hommo Sapiens Ediciones.

Binet, A. (2003) *Las Ideas Modernas Acerca de Los Niños*. Biblioteca virtual universal Miguel de Cervantes.

Castaño, G. (2011). *La escuela que le apuesta al reconocimiento*. Artículo, Universidad de Manizales, CINDE.

Colegio –Ofelia Uribe de Acosta I.E.D Manual de convivencia – Agenda escolar, 2013-2014. Bogotá.

Correa, N. (2014) El reconocimiento en la escuela: una apuesta por la convivencia pacífica.

De la Torre Gamboa, M (2009) M. Redistribución, justicia o revolución? Una lectura gramsciana del debate Fraser-Honneth. Universidad Autónoma de Nuevo León

Distribución social del capital escolar en Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle y Universidad Distrital.

Dussel, I. (2010). Pensar la Escuela y el Poder después de Foucault . En Frigerio, G, Diker, G, (comps) (2010). Educar: ese acto político. Colección del estante, Argentina, septiembre de 2010

Dussel, I. y Southwell, M (2004) “La escuela y la igualdad: renovar la apuesta”, en Revista El Monitor. N° 1. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, pp. 25-31.

Fascioli, A, (2008), Autonomía y reconocimiento en Axel Honneth: un rescate de El Sistema de la Eticidad de Hegel en la filosofía contemporánea. Revista ACTIO N° 10 – diciembre 2008.

Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. New left review, 4, 55-68.

Frigerio, G, Diker, G, (comps) (2010). Educar: ese acto político. Colección del estante, Argentina, septiembre de 2010.

González, F (2008), Educación y alteridad una postura para un nuevo metarrelato. Revista educación en valores. Universidad de Carabobo. Julio - diciembre 2008- vol.2.N°10.

González-Monteagudo, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación, (15), 227-246.

Gutiérrez, I. & Acosta, A. (2014). El devenir de la Representación Política de los Niños y las Niñas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 91-102

Honneth, Axel, (1997). La Lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Grijalbo Mondadori, S.A. Barcelona.

<http://www.educacionbogota.edu.co/es/nuestra-entidad/participacion/semana-de-la-participacion144>

http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf

https://www.google.com.co/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjy78v00OPPAhXC7SYKHdoZA_sQjRwIBw&url=http%3A%2F%2Fwww.todohistorietas.com

<http://www.colarte.com/colarte/foto.asp?idfoto=273961>

Jordán, J.(2009)Vínculos densos entre profesores y alumnos. El amor, la responsabilidad y la esperanza pedagógicas, Universidad Autónoma de Barcelona, Oviedo. Noviembre de 2009

Kaplan, C. (2006). La inclusión como posibilidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Maldonado, C, Carrillo, S. (2005). Educar con afecto: características y determinantes de la calidad de la relación niño-maestro. Revista Infancia, Adolescencia y Familia, ISSN 1900-8201 / Vol. 1, No. 1, 2006. Pp. 39-60

Oros, L. B., Manucci, V. y Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. Educ. Educ. Vol. 14, No. 3: 493-509.

Ortega, P. y otros (2014).Educar en la Alteridad. Libro primero del tomo I, Colección Pedagogía de la Alteridad. Colombia: Redipe y Editum. 225 pp.

Peña, F. (2012). La masificación de la educación y la búsqueda de igualdad, justicia y equidad sociales en Colombia, Artículo inscrito en el marco de la tesis doctoral. Bogotá 2012.

Pereira, M. (2011), La construcción del espacio escolar y la justicia social. Costa Rica.

Rattero C, la Pedagogía por Inventar En Skliar, C y Larrosa, J. (2009). Experiencias y alteridad en educación. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Rattero, C, (comp.)La escuela inquieta. Explorando nuevas versiones de la enseñanza y el aprendizaje. Centro de publicaciones educativas y materiales didácticos, Buenos Aires, Argentina 2013

Rodríguez, H, Plazas, D, Moya, C. Seguimiento y Análisis de la Política Pública de Primera Infancia en la Ciudad de Bogotá. Universidad Nacional De Colombia.

Rodríguez, I. (2005- 2006) Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. Departamento de sociología y trabajo social Universidad de Huelva.

Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. Revista de Investigación Silogismo, 1(08).

Sacristán, J. (1997). La transición a la educación secundaria. Madrid. Ediciones Morata

Sacristán, J. (2003). El alumno como invención. Madrid -España. Ediciones Morata.

Skliar, C y Téllez, M. (2003), Conmover la Educación. Buenos Aires, 2008.

Skliar, C. (2005). De la razón jurídica a la pasión ética—a propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. Aplicación de la resolución 60/251 de la asamblea general, del 15 de marzo de 2006, titulada ""consejo de derechos humanos" derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación Vernor Muñoz. "

Skliar, C, Larrosa, J (2009), Experiencia y alteridad en educación. Argentina. Homo Sapiens Ediciones.

Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*, 17(41).

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Terigi, F. VIII Foro Latinoamericano de Educación: Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. 1 - ed. Buenos Aires: Santillana, 2013

Veleda, C, Rivas, A, y Mezzadra F, (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*, - 1a ed. – Buenos Aires, octubre de 2011.

Apéndices.

Apéndice 1. Entrevista maestros

Maestros Entrevista

1. Qué es para ustedes ser un maestro?
2. cuáles han sido sus Mejores momentos como maestro?
3. Cuáles han sido sus Momentos difíciles como maestro?
4. Qué es lo que más disfruta hacer con sus estudiantes?
5. En su labor como maestro, aplica algún tipo de diagnóstico para el trabajo académico o convivencial con sus estudiantes? Con que finalidad?
6. Se siente satisfecho con el trabajo que realiza con sus estudiantes tanto académica como convivencialmente? Por qué.
7. Por qué o para qué creen que los padres o acudientes envían a los niños al colegio?
8. Cuál cree que es la expectativa que tienen los papás en el proceso educativo?
9. Considera que en la institución, se utilizan criterios, condiciones o requisitos de admisión académicos que puedan excluir a algunos niños o niñas y por qué?
10. En relación con las normas del Colegio, cuáles considera que son constructivas y ayudan al proceso formativo de los niños? Por qué? Cuáles no?
11. Considera que hay prácticas de discriminación institucionales, personales con algunos estudiantes?
12. Cómo maestro Ofelista que relaciones de poder vive entre maestro/ estudiante y entre estudiantes.
13. Cómo describe a los estudiantes de su clase o grado específico?
14. Piense en tres estudiantes de su clase. Y describa Por qué razón pensó en cada uno de ellos?
15. Qué cualidades puede exaltar de algunos de sus estudiantes?
16. Qué es lo que mejor hacen algunos de ellos?
17. Cree que el colegio ofrece todas las oportunidades para sus estudiantes desarrollen eso que mejor hacen?
18. Qué podría posibilitar el colegio para estos desarrollos?

19. Que oportunidades de participación de los niños posibilita el colegio?
20. Qué oportunidades de participación considera que usted genera en su aula de clase?
- 21.Cuál cree que es el momento de la clase que más disfrutan sus estudiantes? Por qué
22. Qué momentos de la cotidianidad escolar son los que más disfrutan sus estudiantes? Por qué?
23. Qué momentos de la cotidianidad escolar son los más difíciles para sus estudiantes? Por qué?
24. Cómo describe las relaciones de amistad entre sus estudiantes?
25. Considera que sus estudiantes son solidarios entre sí. Cómo, en qué acciones?
26. Ha observado usted que sus estudiantes realicen prácticas integradoras o de rechazo, en relación con el género, la raza, el dinero, el aspecto físico... entre ellos?
27. Ha tenido al necesidad de tratar el tema de la diversidad o de la diferencia con sus estudiantes? Cómo lo hizo?
28. Cree usted, ¿qué el colegio Ofelista es generador de procesos de inclusión? Cuándo, cómo, quiénes están comprometidos, no, por qué?
29. Cuando se presentan conflictos entre los estudiantes hace algún tipo de intervención para resolverlo? Cómo y por qué?
30. Cómo reconoce usted a un estudiante Ofelista? Que es eso que los identifica.

Apéndice 2 Cuestionario para niños y niñas

Mis características Personales.

1. ¿Quién soy yo? _____
2. ¿por qué crees que eres una persona valiosa? _____
3. ¿Qué quieres ser cuando joven o adulto? _____
4. ¿Por qué viniste al mundo? _____
5. ¿Qué cosas buenas quieres hacer por el mundo? _____
6. ¿Qué te gusta de este mundo? _____
7. ¿Qué cosas no te gustan de este mundo? _____
8. ¿Por qué vienes al colegio? _____
9.
Qué es lo que más te gusta de tu colegio? _____
10.
Quién es tú mejor amigo o amiga y cómo es? _____
11. ¿Por qué crees que son mejores amigos? _____
12. ¿Cómo son tus otros amigos? _____
13. Consideras que tienes buenas relaciones con tus compañeros? Por qué? _____
14. ¿Te gusta tu colegio?, ¿Por qué? _____
15. ¿si pudieras, que le cambiarías al colegio? _____
16. ¿Cómo te sientes con tus maestros? _____
17. ¿Qué te dicen los maestros? _____

Apéndice 3 Cuestionario para acudientes

Buen día. Por favor lea y responda las siguientes preguntas.

1. Cómo está compuesta su familia y con quienes viven?

2. Cómo se establecen las normas de su hogar?

3. Qué características resalta de su hijo-a?

4. Qué defectos encuentra en su hijo-a?

5. qué es lo que más disfruta hacer con su hijo?

6. Qué le gustaría hacer con su hijo y aún no lo ha hecho?

7. Que es lo que mejor hace su hijo/a y por qué?

8. Cree que el colegio ofrece todas las oportunidades para que su hijo desarrolle eso que mejor hace?

9. Cómo se imagina a su hijo cuando sea adolescente y adulto?

10. Por qué discute con su hijo?

11. ¿Para qué envía a su hijo-a al colegio?

12. Está conforme con la educación que recibe su hijo-a?

13. Qué aspectos le gustaría que el colegio mejorara?

14. Describa cuál ha sido el mejor momento que ha tenido su hijo en el colegio

15. Describa cuál ha sido el momento más difícil que ha tenido su hijo en el colegio

16. Como ve las relaciones que tiene su hijo en el colegio con los demás compañeros?

17. Con quién se la lleva mejor su hijo/a, por qué cree que esto sucede?

18. Alguna vez ha sentido o tenido la necesidad de decirle a su hijo que no se relacione con algún compañero? Por qué?

19. Considera que su hijo es solidario? En qué momentos, con quién?

20. Conoce algunas prácticas institucionales que rechacen o intenten evitar el ingreso de algunos niños. Cuáles?

21. De los maestros con que ha estado su hijo-a, usted con quien Cree que su hijo-a ha aprendido más y por que

22. En los momentos escolares, qué es lo usted siente qué es lo que más le agrada a su hijo-a?

23. En relación con las normas del Colegio, cuáles considera que son constructivas y ayudan al proceso formativo de sus hijos? Cuáles no?

24. Está de acuerdo con las normas de la institución?

25. Ha sentido que a su hijo-a lo han rechazado en el colegio? quiénes, por qué?

26. Cuándo cree que su hijo puede tomar sus propias decisiones en el colegio?

¡Muchas gracias!

Apéndice 4 ejemplo de conocimiento informado para maestros.

Proyecto de investigación

Maestría en Educación

Título provisional del proyecto: "el reconocimiento escolar"

Investigador: Jenny Milena Macías García Teléfono: 3118626534

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Harold Arnulfo Salgado Carmona (Maestros)

(nombres y apellidos del participante)

Doy mi consentimiento informado para participar en este proyecto sobre Reconocimiento Escolar. Consiento con la inclusión de los datos de mi participación en la publicación de los resultados del estudio en diferentes medios de difusión científica, siempre que se mantenga en el anonimato mi identidad.

Declaro que:

-He sido informado de manera verbal y escrita acerca de los objetivos y la metodología del proyecto de Tesis de maestría de Jenny Milena Macías García.

-He comprendido toda la información suministrada, he podido hacer preguntas sobre el proyecto y la investigadora se ha comprometido a continuar respondiendo las preguntas y cualquier duda que le planteo sobre el proyecto.

-Aseguro que mi participación es voluntaria y no he recibido presión alguna para colaborar en el proyecto.

-Conozco los posibles riesgos y beneficios que conlleva mi participación en el proyecto (Los riesgos hacen referencia al incremento en los niveles de estrés, ansiedad o reacciones por invasión en la vida profesional, ante la presencia de estos se optará por cambiar de tópico o dar por terminada la entrevista; los beneficios se refieren a la posibilidad de reflexionar sobre temas importantes y a la satisfacción por la contribución al conocimiento educativo y a la investigación de interés social)

-La investigadora ha garantizado el anonimato total de mi identidad.

-Doy consentimiento para grabar la voz en la entrevista SI NO

-Y tengo conocimiento de que puedo retirar libremente mi consentimiento en cualquier momento.

Lugar Bogotá

Fecha 17 / 3 / 2016

Firmado: Harold A. Salgado C.
Firma del participante

Firma de la investigadora

Apéndice 5 ejemplo de conocimiento informado para acudientes.

Maestría en Educación

Título provisional del proyecto: "el reconocimiento escolar"

Investigador: Jenny Milena Macías García Teléfono: 3118626534

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Padres o acudientes Legales)

Yo, Doris Yezmin Diaz Sarabia

(Nombres y apellidos del participante)

Doy mi consentimiento informado para participar en este proyecto sobre Reconocimiento Consiento con la inclusión de los datos de mi participación en la publicación de los resultados del estudio en diferentes medios de difusión científica, siempre que se mantenga en el anonimato mi identidad.

Declaro que:

-He sido informado de manera verbal y escrita acerca de los objetivos y la metodología del proyecto de Tesis de maestría de Jenny Milena Macías García.

-He comprendido toda la información suministrada, he podido hacer preguntas sobre el proyecto y la investigadora se ha comprometido a continuar respondiendo las preguntas y cualquier duda que le plantee sobre el proyecto.

-Aseguro que mi participación es voluntaria y no he recibido presión alguna para colaborar en el proyecto.

-Conozco los posibles riesgos y beneficios que conlleva mi participación en el proyecto (Los riesgos y hacen referencia al incremento en los niveles de estrés, ansiedad o reacciones por invasión en la vida profesional o personal, ante la presencia de estos se optará por cambiar de tópico o dar por terminada la entrevista; los beneficios se refieren a la posibilidad de reflexionar sobre temas importantes y a la satisfacción por la contribución al conocimiento educativo y a la investigación de interés social)

-La investigadora ha garantizado el anonimato total de mi identidad.

-Doy consentimiento para utilizar mis respuestas de esta entrevista SI NO

-Y tengo conocimiento de que puedo retirar libremente mi consentimiento en cualquier momento.

Lugar: Salón de clase

Fecha 18 / 03 / 16.

Firmado:

Doris Yezmin Diaz S.

Firma del participante

Jenny Milena Macías

Firma de la investigadora

Apéndice 6 ejemplo de conocimiento informado para estudiantes.

Proyecto de investigación universidad Pedagógica Nacional.
 Maestría en Educación
 Título provisional del proyecto: " el reconocimiento escolar"
 Investigador: Jenny Milena Macías García Teléfono: 3118626534

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

(De Padres o acudientes Legales para estudiantes)

Yo Ricardo Castro

(Nombres y apellidos del participante)

Doy mi consentimiento informado para participar en este proyecto sobre RECONOCIMIENTO ESCOLAR. Consiento con la inclusión de los datos de mi participación en la publicación de los resultados del estudio en diferentes medios de difusión científica, siempre que se mantenga en el anonimato mi identidad.

Declaro que:

-He sido informado de manera verbal y escrita acerca de los objetivos y la metodología del proyecto de Tesis de maestría de Jenny Milena Macías García.

-He comprendido toda la información suministrada, he podido hacer preguntas sobre el proyecto y la investigadora se ha comprometido a continuar respondiendo las preguntas y cualquier duda que le plantee sobre el proyecto.

-Aseguro que mi participación es voluntaria y no he recibido presión alguna para colaborar en el proyecto.

-Conozco los posibles riesgos y beneficios que conlleva mi participación en el proyecto (Los riesgos y hacen referencia al incremento en los niveles de estrés, ansiedad o reacciones por invasión en la vida profesional o personal, ante la presencia de estos se optará por cambiar de tópico o dar por terminada la entrevista; los beneficios se refieren a la posibilidad de reflexionar sobre temas importantes y a la satisfacción por la contribución al conocimiento educativo y a la investigación de interés social)

-La investigadora ha garantizado el anonimato total de mi identidad.

-Doy consentimiento para que mi hijo- (a) participe en la resolución del cuestionario

SI NO

-Y tengo conocimiento de que puedo retirar a mi hijo (a) libremente con mi consentimiento para participar en este proyecto en cualquier momento.

Lugar: Colegio Ofelia Uribe de Acosta

Fecha 09/02/2016

Firmado:

Ricardo Castro

Jenny Macías

Apéndice 7 Codificación abierta

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

P.8: Maestros Entrevista - maestra 1.docx

Maestros Entrevista - Maestra 1.

1. Qué es para ustedes ser un maestro?
Ser maestro es ser una persona capaz de influir en la vida de los estudiantes a su cargo de una manera integral.
2. Cuáles han sido sus Mejores momentos como maestro?
Cuando se siente el agradecimiento de los niños, cuando uno puede superar las dificultades, en este caso académicas que ellos tienen y se refleja el agradecimiento de ellos y de los padres hacia el trabajo que uno realiza con ellos, además cuando expresan sus sentimientos de cariño y aprecio con uno.
3. Cuáles han sido sus momentos difíciles como maestro?
Cuando uno se entera de la situaciones sociales de los niños, cuando conoce una todas las problemáticas que giran en torno a su hogar porque uno puede afectar sus vidas de pronto en lo académico, de pronto en los valores, pero es muy complicado intentar afectar a todo el núcleo de su familia, entonces hay momentos en los que uno sabe todo lo de su familia que hay situaciones que los están afectando pero lo que puede hacer uno es muy limitado, entonces si es un poco frustrante no poder responder a todas las necesidades que ellos tienen.
4. Qué es lo que más disfruta hacer con sus estudiantes?
Hablar, porque cuando ellos hablan con uno realmente expresan todo lo que piensan y lo que sienten, no de pronto teniendo la figura maestro estudiante si no más como de pronto uno poderse sentir con ellos como con un hijo, a que ellos cuenten todo lo que les pasa, lo que hicieron el fin de semana, lo que los pone felices lo que de pronto los pone tristes, esa confianza que ellos pueden depositar en uno.
5. En su labor como maestro, aplica algún tipo de diagnóstico para el trabajo académico o convivencial con sus estudiantes? Con que finalidad?
Creo que la mayor herramienta que nosotros como docentes tenemos a la mano es la observación, mediante la observación uno puede diagnosticar en los niños todas las situaciones académicas o convivenciales que les afectan y en nuestro caso pues se utiliza con la finalidad de pronto de poder seguir procesos bien sea en orientación o en coordinación donde le den una respuesta más eficaz y más oportuna a las situaciones que los estudiantes presentan.
6. Se siente satisfecho con el trabajo que realiza con sus estudiantes tanto académica como con vivencialmente? Por qué.
Sí, porque cuando uno hace su trabajo con vocación y dedicación, pues la satisfacción es como la única recompensa que uno obtiene,

I sujeto de enseñanza I relaciones de poder.
 I autorealización docente I valores
 I reconocimiento en relación con su entorno I adhesión solida
 I participación I sujetos carentes
 I relación de cercanía entre maestro - estudiante I sujeto inter
 I emociones I valores
 I sujetos diagnosticados I sujetos observados
 I sujetos intermedios
 I sujeto de enseñanza

P.8: Maestros Entrevista - maestra 1.docx - Mi biblioteca Tamaño: Texto rico Problemas

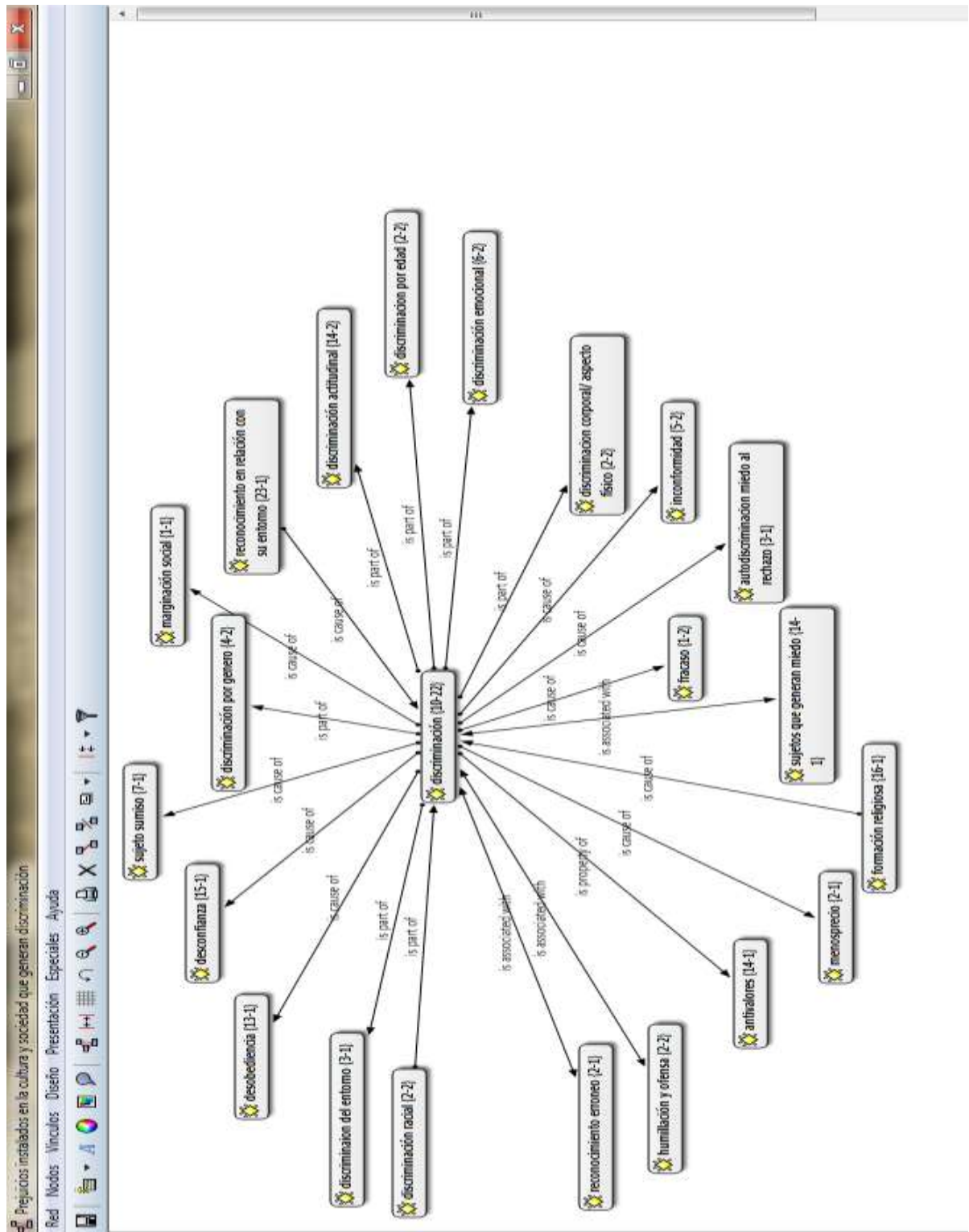
Apéndice 8 Lista de códigos

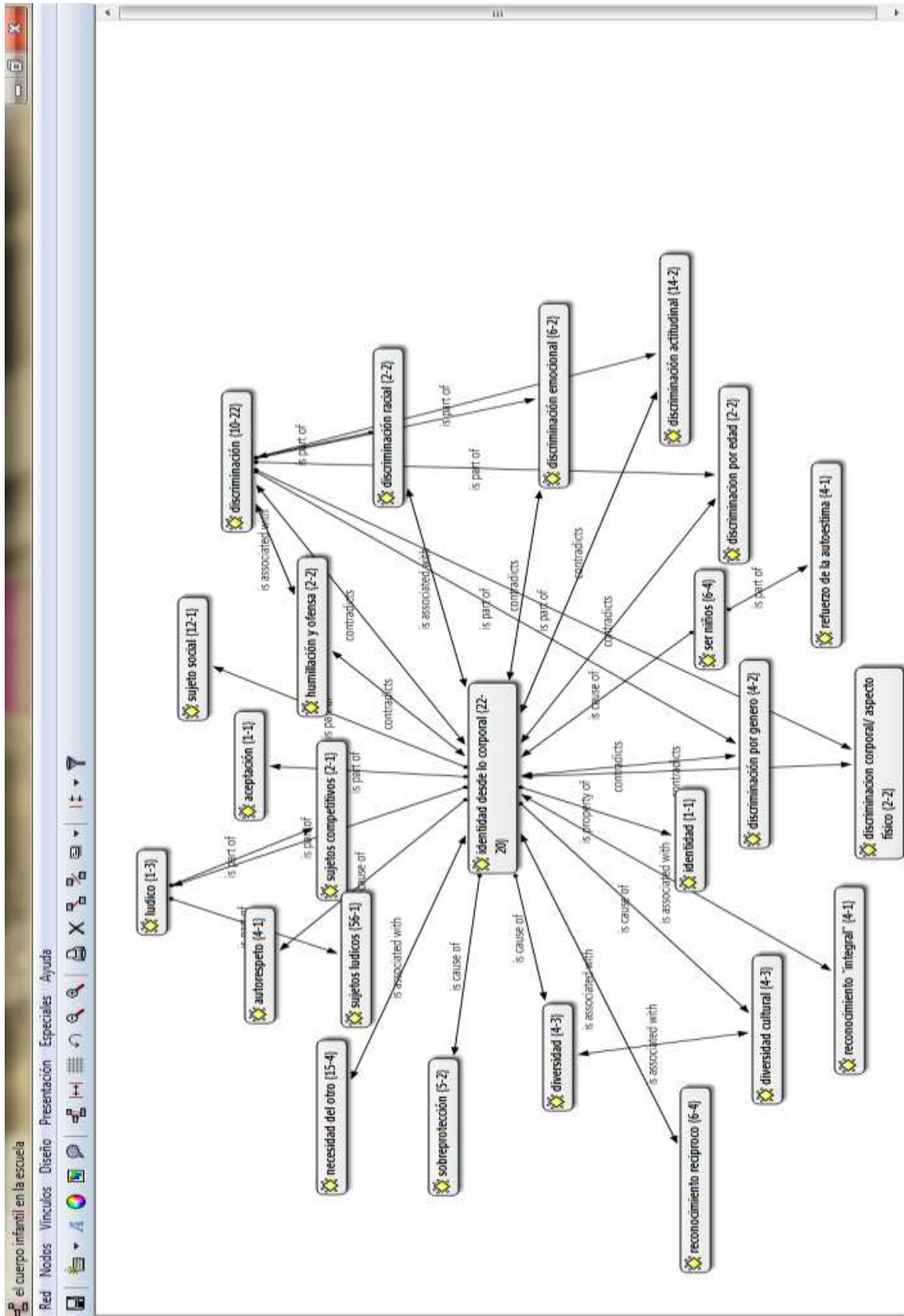
Nombre	Fu...	De...	Autor	Creado	Modifica...	Familias
ideales para el futuro de los niños	29	1	Super	13/04/20...	15/05/20...	
identidad	1	1	Super	19/04/20...	05/05/20...	
identidad desde el nombre	15	0	Super	10/04/20...	10/04/20...	
identidad desde lo corporal	22	20	Super	13/04/20...	05/05/20...	
identidad desde lo corporal	0	0	Super	10/04/20...	13/04/20...	
inclusión	3	2	Super	19/04/20...	15/05/20...	
inclusión	6	1	Super	19/04/20...	15/05/20...	
inconformidad	5	2	Super	24/04/20...	15/05/20...	
integración	7	1	Super	19/04/20...	15/05/20...	
lúdico	1	3	Super	26/04/20...	05/05/20...	
marginalización social	1	1	Super	13/04/20...	05/05/20...	
menespecto	2	1	Super	13/04/20...	15/05/20...	
metas de formación	2	1	Super	25/04/20...	15/05/20...	
mo	0	0	Super	26/04/20...	27/04/20...	
necesidad del otro	15	4	Super	13/04/20...	15/05/20...	
normas para la formación de sujetos	40	1	Super	13/04/20...	15/05/20...	
participación	48	1	Super	13/04/20...	16/07/20...	
participación del gobierno escolar	3	1	Super	20/04/20...	15/05/20...	
participación social	1	1	Super	13/04/20...	15/05/20...	
pertinencia académica	24	1	Super	19/04/20...	15/05/20...	
políticas	1	5	Super	13/04/20...	15/05/20...	
políticas de educación para todos	5	22	Super	13/04/20...	15/05/20...	
práctica de libertad	3	0	Super	19/04/20...	19/04/20...	
proyección	27	0	Super	19/04/20...	19/04/20...	
reconocimiento por reto docente	2	0	Super	13/04/20...	13/04/20...	
reconocimiento "integral"	4	1	Super	13/04/20...	16/07/20...	
reconocimiento de genero	12	0	Super	26/04/20...	26/04/20...	
reconocimiento del otro	8	1	Super	19/04/20...	27/04/20...	
reconocimiento en relación con su entorno	23	1	Super	13/04/20...	16/07/20...	
reconocimiento erroneo	2	1	Super	20/04/20...	15/05/20...	
reconocimiento para el asistencialismo y la carencia	6	0	Super	19/04/20...	19/04/20...	
reconocimiento por admiraación	18	0	Super	13/04/20...	13/04/20...	
reconocimiento por el logro	22	0	Super	19/04/20...	19/04/20...	

40 Citas para Código normas para la form...

- 8:17 creo que todas son normas que... (8:35)
- 8:56 Algo muy cotidiano, pero que t... (7:47)
- 9:10 Oligamos que en este momento co... (18:18)
- 9:17 Si, pues la verdad no le mirad... (8:31)
- 9:44 Cuando ellos me comentan que l... (6:55)
- 9:53 entonces como se manejan estos... (7:77)
- 10:11 Todas las normas escritas en e... (8:31)
- 11:2 De mutuo acuerdo con mi esposa... (7:7)
- 11:10 Tareas y brindamos un apoyo p... (17:17)
- 11:11 Si, porque académicamente es m... (20:20)
- 11:23 Creo que si son normas todas m... (5:23)
- 1:22 Con respeto, autoridad y sobre... (7:7)

Apéndice 9 mapas categorías

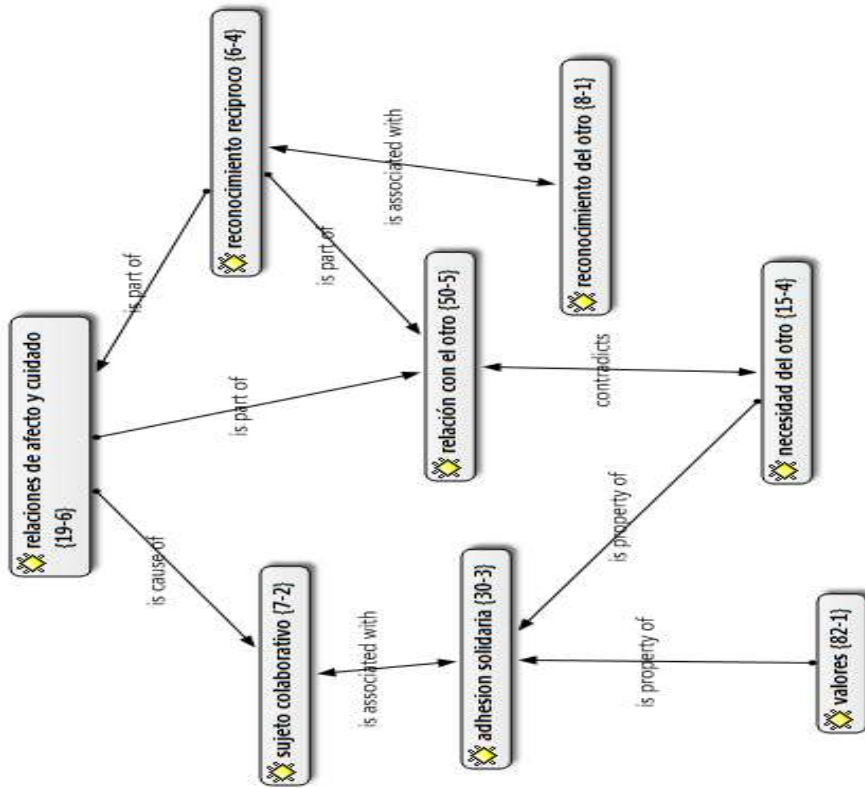




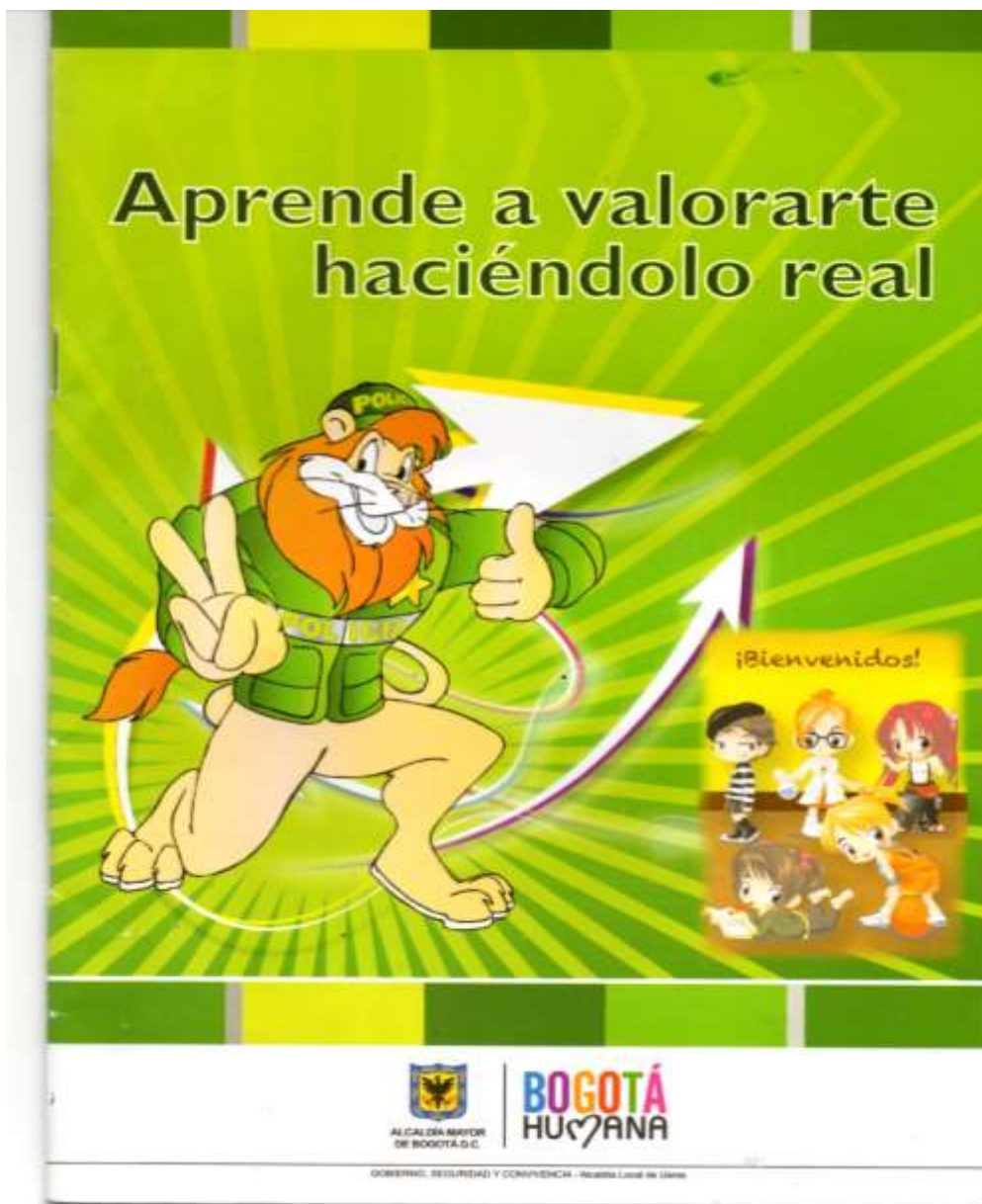
el cuerpo infantil en la escuela

Red - Nodos - Vínculos - Diseño - Presentación - Especiales - Ayuda





Apéndice 10 Cartilla de Prevención



Apéndice 11 Imágenes de observadores maestros.

FECHA	TIPO Y N° DE FALTA	DESCRIPCIÓN DE LA FALTA
Agosto 25	Convulsencia	Se le llama la atención al niño por su constante agresividad a otros niños. Hay golpes a un compañero y le ofreció plata por que no dijera nada.

CHA	TIPO Y N° DE FALTA	DESCRIPCIÓN DE LA FALTA	COMPROMISOS, ACUERDOS Y PROCESO FORMATIVO
12-04-16		El estudiante es solicitado por el orientador para estudiar el caso de una mina de grado 302 quien afirma que el niño le dice grocerías y la trata muy mal.	
03-05-16	II - CORTG:	El estudiante debe preocuparse más por sus deberes escolares ya que en ocasiones se distrae con facilidad y se queda distraído en sus actividades. Puede lograr mejores resultados si se lo propone, pero es un estudiante capacitado.	
04-05-16		El estudiante trae al colegio una navaja a la institución y en formación se la muestra a los demás compañeros por lo tanto se le desmisa para entregarse a los padres y evitar un accidente. El estudio lleva citación por parte del Orientador.	
06-13-16		El estudiante ha mejorado un poco su proceso aprendizaje, pero aún puede dar muchísimo más y ser un gran líder.	