

INTERPRETACIÓN DEL ROL DOCENTE EN LA SUBJETIVIDAD DE LOS
ESTUDIANTES

JUAN GUILLERMO MONTOYA ZAPATA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN INGLÉS Y ESPAÑOL

MEDELLÍN

2021

INTERPRETACIÓN DEL ROL DOCENTE EN LA SUBJETIVIDAD DE LOS
ESTUDIANTES

JUAN GUILLERMO MONTOYA ZAPATA

Trabajo de grado para optar al título de licenciado en inglés y español

Asesora (Directora)

GLORIA MARÍA ÁLVAREZ CADAVID

Doctora en Educación Universidad de Salamanca

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN INGLÉS Y ESPAÑOL

MEDELLÍN

2021

AGRADECIMIENTOS

Siendo este el trabajo que culmina mi proceso formativo de pregrado, quiero agradecer a cada una de las personas que, con su apoyo y afecto, ayudaron a construir cada una de mis aptitudes como docente y, sobre todo, como ser humano.

CONTENIDO

Tabla de contenido

Introducción.....	9
1) PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS	10
1.1) ¿Cómo han configurado el rol del docente en su subjetividad los estudiantes del grado undécimo de la institución educativa La Camila?	10
1.2) Objetivos	14
Objetivo General:.....	14
Objetivos específicos:.....	14
2) ESTADO DE LA CUESTIÓN	15
2.1) Análisis Crítico del Discurso:	15
2.2) Discurso del Aula:.....	16
2.3) Teoría discursiva de Intercambios:.....	18
3) MARCO CONCEPTUAL	21
3.1) Discurso	21
3.1.1) ¿Cómo entiende inicialmente el discurso esta investigación?.....	21
3.1.2) Partes de los discursos:	21
3.1.3) El discurso es la manifestación misma del lenguaje:	22
3.1.4) Discurso en la escuela desde Van Dijk	22
3.2) Subjetividad	23
3.2.1) Sentidos subjetivos:	23
3.2.2) El triángulo de la intersubjetividad:.....	24
3.2.3) Lo invisible de la subjetividad estudiantil.....	25
3.3) Rol docente:	26

3.3.1) Ser docente: profesión, vocación y legitimidad. Tenti Fanfani:.....	26
3.3.2) De tías a docentes del “buen pensar”, la visión de Freire:	28
3.3.3) La experiencia forma y transforma la subjetividad, la docencia autónoma, Jorge Larrosa:	29
3.3.4) Cuadro de autores:	30
4) METODOLOGÍA.....	32
4.1) Cuadro categorial	32
4.2) Diseño, pilotaje y aplicación instrumental.....	35
4.3) Descripción de la aplicación del instrumento.....	37
4.3.1) Diseño del análisis	38
5) RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	41
5.1) Permanencia y sus motivos:.....	41
5.2) La docencia como una figura fraternal:.....	42
5.3) Ser docente... ¿es ser ‘amigo’?:.....	46
5.4) Perfiles docentes:	48
5.5) Qué no gusta de la docencia.....	51
5.6) Lo que gusta de la docencia.....	53
5.7) La docencia es una profesión:.....	55
5.8) Eventos de interacción docente-estudiante:	59
5.9) En contra de ‘la administración de interacción’:	62
6) CONCLUSIONES.....	64
7) RECOMENDACIONES	68
Referencias	69

RESUMEN

La presente investigación buscaba identificar la manera en la que los estudiantes definen el rol docente a partir de su subjetividad. La muestra de la investigación fueron cuatro estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa la Camila. La metodología utilizada fue la entrevista semiestructurada, y el análisis de la información se realizó a partir de un cuadro categorial a partir de los conceptos principales de esta investigación: rol docente, entendido a partir de las definiciones de Freire, Larrosa y Fanfani; el discurso, comprendido como la manifestación del lenguaje y elemento formador y transformador de la subjetividad; y, el mismo concepto de subjetividad, comprendido desde el contexto de la escuela. Se encontró una interpretación del rol docente donde ésta se reconoce como una labor profesional, que debe verse involucrada no sólo en las prácticas didácticas y pedagógicas, sino también en las prácticas formativas estudiantiles. Los participantes reconocen al docente como una figura fraternal, pero no por ser docentes, sino por los eventos de intercambios discursivos que brindan valor a cada uno de los docentes. En relación con la influencia en la subjetividad del estudiante, se encontró que el docente puede influir no sólo en las nociones del estudiante respecto a su área, el colegio y el rol del docente, sino que también pueden influir en el plan de vida del estudiante. Asimismo, los docentes también pueden crear eventos que marcan al estudiante, tanto de manera enriquecedora como perjudicial para la formación de subjetividad estudiantil. La manera en que los estudiantes son influidos depende de la forma en que los profesores interactúan con sus estudiantes.

PALABRAS CLAVE: ROL DOCENTE; SUBJETIVIDAD; DISCURSO; EXPERIENCIA

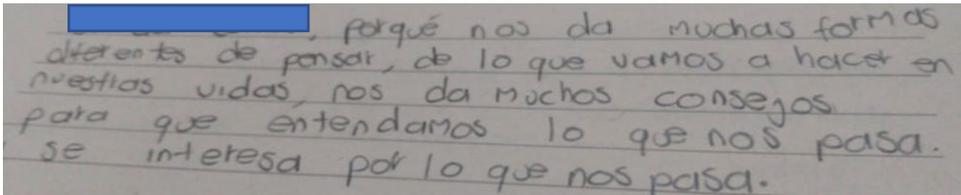
ABSTRACT

This research sought to identify the way in which students define the teaching role based on their subjectivity. The research sample was four eleventh grade students from I. E. La Camila. The methodology used was the semi-structured interview, and the information analysis was carried out from a categorical table based on the main concepts of this research: teaching role, understood from the definitions of Freire, Larrosa and Fanfani; discourse, understood as the manifestation of language and the formative and transforming element of subjectivity; and, the same concept of subjectivity, understood from the context of the school. Teaching role was recognized as a professional work, which must be involved not only in didactic and pedagogical practices, but also in student formative practices. The participants recognize the teacher as a fraternal figure, but not for being teachers, but for the events of discursive exchanges that provide value to each of the teachers from students. In relation to the influence on the student's subjectivity, it was found that the teacher can influence not only the student's notions regarding their area, the school and the teacher's role, but they can also influence the student's life plan. Likewise, teachers can also create events that mark the student; both in an enriching and detrimental way while the formation of student subjectivity, it depends of teachers' attitude and dialogue processes to approach to students.

KEYWORDS: TEACHER'S ROLE; SUBJECTIVITY; DISCOURSE; EXPERIENCE

LISTA DE FIGURAS

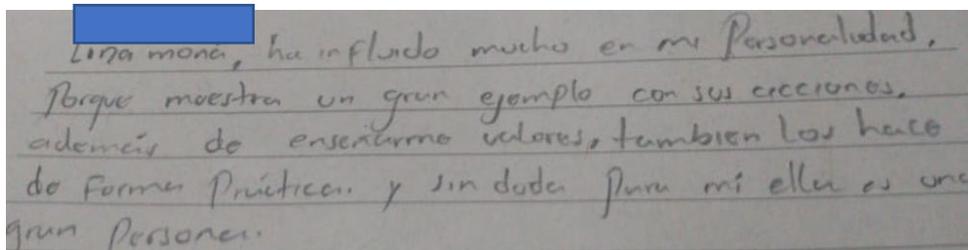
Figura 1: Descripción de P2 sobre D1.



[Redacted] porque nos da muchas formas diferentes de pensar, de lo que vamos a hacer en nuestras vidas, nos da muchos consejos para que entendamos lo que nos pasa. se interesa por lo que nos pasa.

Explica el interés del docente por aspectos de la formación personal del estudiante. Los nombres personales han sido cubiertos.

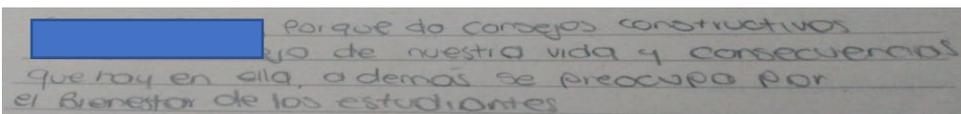
Figura 2: Descripción de P4 sobre D2.



[Redacted] Una maestra, ha influido mucho en mi Personalidad, porque muestra un gran ejemplo con sus creaciones, además de enseñarme valores, también los hace de forma Práctica, y sin duda para mí ella es una gran persona.

Explica cómo el docente ha influido en su personalidad, a través del ejemplo y la práctica de valores.

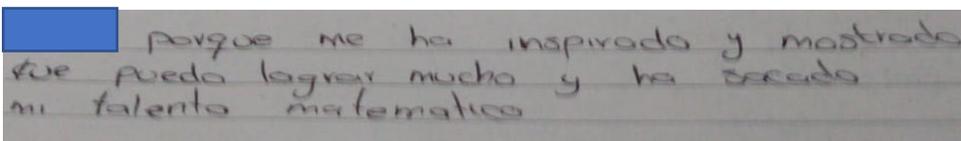
Figura 3: Descripción de P3 sobre D1.



[Redacted] Porque da consejos constructivos de nuestra vida y consecuencias que hay en ella, además se preocupa por el bienestar de los estudiantes.

Afirma como P1, la importancia de los consejos y el interés de la docente por sus estudiantes.

Figura 4: Descripción de P1 sobre D2.



[Redacted] porque me ha inspirado y mostrado que puedo lograr mucho y ha sacado mi talento matemático.

Afirma que la docente es su inspiración, además de guiarla a encontrar sus habilidades para el área.

Introducción

Para la claridad del lector respecto al objetivo de esta investigación, la misma buscó identificar cómo se ha construido el rol del docente en la subjetividad de los estudiantes. Inicialmente, en el estado de la cuestión, se tenía la intención de reconocer el panorama de la investigación acerca de la influencia del docente sobre los estudiantes, a partir del concepto del discurso. Seguidamente en el cuerpo de esta investigación, se encuentra el desarrollo conceptual de la investigación, teniendo tres conceptos principales: el discurso, la subjetividad y el rol docente; el discurso, se identificó como el medio para construir significados, la subjetividad se centró sobre el contexto de la escuela y el rol docente se comprendió a través de las definiciones de tres pedagogos reconocidos. Posteriormente, se puede encontrar la pregunta de investigación, situación problemática, justificación y los objetivos. La población de esta investigación fueron los alumnos de la Institución Educativa La Camila, ubicada en el municipio de Bello, (Antioquia), Colombia. La muestra fueron cuatro estudiantes del grado undécimo de la institución. Esta investigación contó con un enfoque cualitativo, con una metodología de entrevista semiestructurada. Finalmente, se desarrollaron el análisis de los resultados recopilados en la aplicación instrumental y los resultados, además de ciertas recomendaciones brindadas por el autor de esta investigación a futuros investigadores con propuestas similares.

1) PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

1.1) ¿Cómo han configurado el rol del docente en su subjetividad los estudiantes del grado undécimo de la institución educativa La Camila?

Esta pregunta surge a partir de la necesidad por conocer cómo los estudiantes del grado undécimo han construido lo que significa el docente a través de su propio trayecto académico. Teniendo en cuenta la característica de la manifestación discursiva y la influencia del lenguaje en la construcción de ideas subjetivas en el sujeto; “Una concepción *vygotskyana* al respecto [...] en el sentido de comprender el desarrollo del sujeto en términos de desarrollo de la función simbólica, diálogo con la cultura, contacto entre la mente del sujeto y la cultura; en ese diálogo, en ese proceso de significación del mundo, se constituye el sujeto” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998). Un llamado del Ministerio de Educación Nacional (MEN) es la producción de un proceso educativo enfocado hacia el diálogo del estudiante con el contexto, la cultura y la sociedad mediante el lenguaje. Esta visión *vygotskyana* permite la constitución del sujeto mediante los actos de habla, es decir, los procesos comunicativos; los cuales no sólo comunican sino también permiten una construcción de significados. Esta construcción de sentido y significado dan como resultado la construcción de subjetividad (Mitjáns, 2008). Los profesores mediante su discurso y acciones pueden generar significaciones en los estudiantes, los cuales están expuestos a crear un impacto positivo o negativo y marcan las posturas u opiniones de los estudiantes en relación con el conocimiento, el área o la asignatura, etc. (Gutiérrez & Martínez, 2019).

Si nos referimos a la palabra *subjetividad*, estamos entendiendo no un mero adjetivo, sino un concepto que da cuenta de un sujeto que piensa y siente desde un marco referencial que le permite leer y problematizar su contexto y su tiempo (Ospina-Zapata, Gómez-Villegas, & Rojas-Rojas, 2014).

En este sentido, en investigaciones realizadas bajo la teoría del Análisis Crítico del Discurso, se ha encontrado que existe influencia de lo que dice el profesor a estudiantes en condiciones especiales, condicionando la percepción del estudiante de sí mismo y de los elementos institucionales y contextuales que lo rodean. Estas investigaciones se desarrollan en un escenario ajeno al aula, sin embargo, indagan por los resultados y repercusiones de eventos o situaciones que acontecieron dentro del aula de clases o el contexto educativo (Inostroza, 2015; Calderón, Cruz, & Rascón, 2019).

Una variante de análisis discursivo que toma por escenario investigativo al aula de clase es el discurso del aula. En este se entiende que el discurso y actos del profesor influyen directamente en el estudiante, lo que se genera la significación y creación de conocimientos (Walter, Pérez, Gómez, & Herazo, 2008; Cisneros-Estupiñán & Muñoz-Dagua, 2014). A pesar de esto, las investigaciones que tienen por concepto principal al discurso del aula, se interesan en su mayoría por analizar el comportamiento del profesor; sus métodos discursivos y de manera rigurosa el grado de influencia que puede evidenciarse en el comportamiento, discurso o significaciones que los alumnos construyen.

La intención de esta investigación es reconocer cómo en la subjetividad de los estudiantes se ha construido el rol del docente a través de su trayecto académico. Se tiene por muestra a cuatro estudiantes del grado undécimo de la **Institución Educativa La Camila, a los cuales se les cuestionó por los docentes de la institución a través de la entrevista semiestructurada**¹.

El sector del barrio La Camila en Bello² posee un estrato socioeconómico nivel 1. Esto se debe a que muchos de los habitantes del barrio han sido desplazados de sus viviendas y buscan oportunidades laborales en la ciudad. En

¹ A modo de clarificación del lector, toda fuente que se encuentre en negrilla ha sido intencionalmente resaltada por el autor de esta investigación.

² Bello es un municipio del departamento de Antioquia, Colombia. Hace parte del área metropolitana del *Valle de Aburrá*; del cuál destacan municipios como Medellín, Sabaneta, Itagüí, entre otros.

consecuencia, los niños que estudian en la Institución Educativa La Camila tienden a tener problemas actitudinales, académicos y, en algunos casos, de consumo de sustancias psicoactivas, que afectan directamente su proceso de formación académica y personal. Sin embargo, algunos de los profesores que trabajan en el colegio se caracterizan por el largo tiempo que llevan enseñando en la institución, por la conexión que tienen con la comunidad y los padres de familia. Esto representa una ventaja para realización de la investigación; puesto que, los profesores han acompañado durante años la formación de los estudiantes, lo que abre la posibilidad a la construcción de experiencias, vivencias y experiencias significativas entre ellos y los estudiantes.

Inevitablemente, el escenario de relacionamiento entre el docente y el estudiante es el aula; sin embargo, los resultados de ese relacionamiento en los estudiantes se reflejan en su propia vida. En consecuencia, la manera en que se establecen dichas relaciones conlleva a cada estudiante a comprender qué es un docente “[...] reiterada presencia de expresiones asociadas con aspectos afectivos, paternales y de ayuda, sería importante que comenzáramos a hacer un mayor énfasis formativo en los aspectos humanistas del desempeño docente” (Campo-Redondo & Labarca, 2009). Estas expresiones respecto a temas como lo afectivo, lo paternal, encuentran cierta relación con lo identificado en el primer diagnóstico realizado a la **Institución Educativa La Camila**, a modo de encuesta, donde los estudiantes pudieron responder una pregunta abierta: (Figura 1). Para concretar las características especiales del escenario en el que se llevó a cabo la investigación, se realizó una encuesta a los estudiantes del grado undécimo a modo de indagación preliminar, en el cual, se les hizo preguntas específicas con el fin de encontrar respuestas a temas como: edad, género, tiempo matriculados en la institución y, además, se les realizó una pregunta abierta “**¿cuál es el profesor que más ha ayudado a tu crecimiento personal?**”. De esta manera, los resultados encontrados en el escenario de la investigación, permitieron saber si esta institución posee las óptimas condiciones para la realización de la

investigación; aunque muchos de los profesores han pasado años enseñando en la institución, si esto no se complementa con la permanencia de los estudiantes, significaría que uno de los actores principales de la investigación no posee las características necesarias, demarcadas por el factor de la permanencia a través de los años.

En los resultados, se encontró que la mayoría de los estudiantes (72%) tiene entre 16 y 17 años. Para el beneficio de la investigación, la mayoría de estos (77%) pertenecientes al grado undécimo (23) han permanecido por cinco años o más en la institución, lo que significa que han cursado, por lo menos, todo el bachillerato allí. Este factor permitió tener múltiples opciones de muestra a la hora de empezar la investigación. Como respuesta a la pregunta **¿cuál es el profesor que más ha ayudado a tu crecimiento personal?** Aparecieron las figuras de dos profesoras: la de matemáticas (30%) y la de español (39%). Teniendo en cuenta lo anterior, la intención de esta investigación se centra en la interpretación del rol docente por los estudiantes, la cual se ha formado a partir de las figuras de los profesores más significativos en su proceso de formación personal.

Algunas de las respuestas encontradas en la encuesta diagnóstica, exaltaron la figura del docente gracias a sus palabras de motivación, su preocupación por el proceso formativo personal de los estudiantes, y la preocupación del docente por las actitudes que toman los estudiantes con sus pares y su propia vida (Figuras 1, 2 y 3).

[...] con el fin de mejorar su bienestar emocional y satisfacción personal; potenciar las prácticas amorosas y afectivas en las relaciones con los estudiantes; generar en ellos competencias para acoger, escuchar, orientar, sostener al otro y sensibilizarse frente a su realidad; y establecer vínculos con los alumnos donde haya fraternidad, respeto, equidad. (Ariza-Hernández, 2017).

1.2) Objetivos

Objetivo General:

Analizar cómo se configura el rol del docente en los procesos de subjetividad de los estudiantes

Objetivos específicos:

-Reconocer las características del rol docente que han configurado los estudiantes a partir del discurso docente.

-Identificar los diferentes aspectos de la subjetividad del estudiante en relación con el rol que el estudiante ha configurado de la figura del docente.

2) ESTADO DE LA CUESTIÓN

Inicialmente, esta investigación buscaba reconocer el panorama investigativo respecto al análisis discursivo. De esta manera, se encontraron tres perspectivas diferentes del análisis discursivo en relación con la subjetividad estudiantil: el Análisis Crítico del Discurso, Discurso del Aula y la teoría Discursiva de Intercambios. Para la búsqueda de información, se utilizó Google Académico, SciELO, y Dialnet. Los descriptores principales para este apartado fueron: 'discurso', 'subjetividad en la escuela', 'discurso docente'.

2.1) Análisis Crítico del Discurso:

Desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso se analizan los eventos discursivos que se han desarrollado en alguna población específica. Las investigaciones encontradas decidieron enfocar su análisis en poblaciones estudiantiles con un adjetivo diferenciador, dado por los establecimientos educativos o por los mismos entes del Gobierno Escolar; por ejemplo, los estudiantes de "bajo rendimiento o fracasados" (Calderón, Cruz, & Rascón, 2019). y los estudiantes diagnosticados con dificultades de aprendizaje (Inostroza, 2015.). De esta manera, estas investigaciones identificaron discursos que marcaron negativamente a los estudiantes.

Se evidencia una característica en las investigaciones apoyadas en esta teoría; la fundamentación teórica puesta sobre filosofías concretas. Vigotsky (quien es citado en otras investigaciones de las perspectivas posteriores) y Foucault, aparecen como los referentes en quienes las investigaciones se apoyan teóricamente para definir los conceptos desarrollados. Vigotsky define el lenguaje como condicionante del qué y cómo se aprende, asimismo este se ve condicionado por el contexto en el que se efectúa. En definitiva, el lenguaje permite o limita el enriquecimiento del conocimiento, el desarrollo personal y sociocultural. Por tanto, el lenguaje construye a través del discurso, los significados y afecta la forma en la que los sujetos se construyen a sí mismos

(Calderón, Cruz, & Rascón, 2019). Foucault (citado en Inostroza, 2015) establece una definición concreta del discurso, entendiéndolo no sólo como un conjunto de signos lingüísticos sino también como elementos transformadores de lo que enuncian, es decir, que moldean y transforman el objeto. Es decir, los elementos pertenecientes a la realidad pueden interpretarse de diferentes maneras de acuerdo con la manifestación del discurso. Además de esto, Molinos (2020) comprende al discurso como un elemento formador del conocimiento, ya que es a través de la interacción y conversaciones con los demás que se media entre el conocimiento propio y se adquieren elementos del discurso de los demás.

De acuerdo con lo anterior, en los resultados de la aplicación del Análisis Crítico del Discurso, se evidenció cómo el acto discursivo alimenta y construye en el estudiante la idea que este transmite, y también, cómo esto termina excluyéndolo de sus compañeros de clase y de su comunidad. En consecuencia, el discurso docente termina influyendo en la percepción que el estudiante tiene de sí mismo, y de la escuela, y condiciona el rol que cumplen dentro de este espacio y para con la sociedad (Inostroza, 2015; Calderón, Cruz, & Rascón, 2019).

En conclusión, destaca la importancia que las investigaciones basadas en el Análisis Crítico del Discurso le dan al estudiante, y a las formas en las que este construye el conocimiento, las implicaciones sociales de los adjetivos dados por medio del discurso y los efectos que esto tiene para los sujetos.

2.2) Discurso del Aula:

Como segunda perspectiva de la investigación discursiva, aparecen las investigaciones centradas en el análisis del Discurso del Aula. Las cuales centran su foco investigativo en el discurso del profesor y sus implicaciones dentro del aula de clase, o el análisis del discurso del aula. A pesar de que las investigaciones parten del profesor para analizar su discurso, los enfoques que se dan son

diferentes; la investigación centrada en la influencia del discurso del profesor sobre los procesos de aprendizaje, la influencia de las creencias del profesor al acto discursivo y la observación detallada del lenguaje empleado por el profesor y sus consecuencias en la respuesta de los estudiantes (Villalta & Palacios, 2014). Mediante las posturas teóricas socio-constructivistas y *Vygotskyanas*, se establece la importancia del saber previo de los estudiantes durante el proceso educativo. Lo anterior no debe ser considerado como un hecho aislado, es el profesor quien debe tener en la cuenta eso para la construcción del conocimiento de sus estudiantes (Walter, Pérez, Gómez, & Herazo, 2008; García-Fariña, Jiménez, & Anguera, 2016). Sin embargo; esto no es suficiente para crear, según Vygotsky, un *aprendizaje significativo*, que permita al estudiante apropiarse y tomar conciencia de la importancia de los conocimientos y el aprendizaje que acontece en el proceso educativo.

Es evidente que, en la construcción del discurso del aula, el rol del estudiante es pasivo. Esta perspectiva investigativa se limita a considerar las implicaciones del estudiante en el proceso discursivo como las de un receptor que no participa activamente en el acto discursivo, o que al menos, no tiene gran influencia dentro del discurso. Sin embargo, los resultados de las investigaciones han mostrado que los vicios discursivos del profesor se transmiten a la construcción del conocimiento de los estudiantes (Walter, Pérez, Gómez, & Herazo, 2008; Cisneros-Estupiñán & Muñoz-Dagua, 2014). Empiezan a crearse relaciones y concordancias teóricas entre las perspectivas de investigación discursiva; ya que, **se ha hablado de la influencia de los entes educativos sobre la construcción del conocimiento y la subjetividad de los estudiantes** (Walter, Pérez, Gómez, & Herazo, 2008; Inostroza, 2015; Calderón, Cruz, & Rascón, 2019). Los vicios discursivos mencionados, no aparecen de la nada, son contruidos a través del tiempo, la experiencia y la interacción del profesor con su entorno. Las creencias, los prejuicios y las ideas del profesor permean la

construcción de su discurso, afectan el significado de lo que es dicho y además poseen una intencionalidad definida y clara (Díaz & Guerra, 2012).

En el desarrollo de las investigaciones relacionadas con el Discurso del Aula, destaca una metodología el análisis de los datos: La Lingüística Sistémico-Funcional de Halliday, supone la comprensión de los actos de habla como un encadenamiento de posibilidades, las cuales determinan la intención de lo que es dicho (Muñoz, Andrade & Estupiñán, 2015).

Aunque el enfoque de esta investigación se ha tornado más hacia la concepción del rol docente que se configura en los estudiantes, es valioso el aporte de este enfoque de investigación a la premisa de que el docente a través del tiempo y la interacción con los estudiantes, termina influyendo en su construcción de subjetividad, indefectiblemente (figuras 1 a la 4). A pesar de que las investigaciones del Discurso del Aula dan por hecho que el discurso del profesor influye en la construcción de la identidad y conocimiento del estudiante; no se entra en detalles cuando del estudiante se habla. A diferencia del Análisis Crítico del Discurso, en el que sí se analizan los resultados de los procesos discursivos sobre el comportamiento y subjetividad de los estudiantes, ambas perspectivas se limitan a interpretar el aula como un proceso unidireccional, en el que sólo tiene efectos el discurso del profesor sobre el estudiante. Lo anterior, es un concepto trabajado por la siguiente perspectiva de investigación discursiva.

2.3) Teoría discursiva de Intercambios:

La perspectiva de la *Teoría discursiva de Intercambios* se encuentra aplicada en muchas investigaciones enfocadas en el análisis del discurso detallado. Este análisis tiene por objetivo recopilar diversos periodos ocurridos dentro del aula de clase, donde las situaciones pedagógicas se den con naturalidad, para realizar un análisis detallado con base en la “triada dialógica”. Los intercambios son los momentos en los que maestro y estudiante comparten el

acto discursivo, es la triada, por tanto, la interacción discursiva más común del proceso educativo.

De acuerdo con esto, aparecen en el campo investigativo las perspectivas de *negociación* (García-Fariña, Jiménez, & Anguera, 2016; Soysal, 2019). Estas son situaciones del acto discursivo en las que el profesor y estudiante, interactúan activamente en la construcción del conocimiento. Según este término, el profesor debe tener en la cuenta la opinión del estudiante sobre el tema de clase, y a pesar de que esté parcialmente incompleta o errónea, no debe negarla y crear una sensación negativa en el estudiante. Por el contrario, el profesor debe sugerir implícitamente un desacuerdo, que genere una situación potencial argumentativa en la que el estudiante desarrolle a profundidad el conocimiento (Álvarez, 2008; García-Fariña, Jiménez, & Anguera, 2016; Soysal, 2019.).

Iniciate-Response-Evaluate (*Iniciar, Respuesta, Evaluación*). Con esta triada, los profesores y estudiantes entablan una relación dialógica directa, convirtiendo el discurso en una conversación potencialmente argumentativa donde ambos participan activamente (Soysal, 2019). Esta triada busca explicar cómo se genera, desarrolla y concluye la conversación entre el profesor y el estudiante durante el proceso educativo (Álvarez, 2008).

En este sondeo a las investigaciones que han buscado identificar y caracterizar los procesos de interacción entre docente y el estudiante, se han podido encontrar tres grandes perspectivas de análisis de esta situación. Se puede afirmar que, de acuerdo con lo anteriormente dicho, ninguna de las investigaciones cuenta con el enfoque que tiene esta investigación, encontrar cómo se ha configurado el rol del docente en la subjetividad de los estudiantes. Se han encontrado investigaciones que hallan la influencia del docente sobre la construcción del conocimiento del estudiante, así como la influencia de su discurso sobre el estudiante, impactando en su identidad para toda la vida, por las características ya mencionadas, estas investigaciones podrían ser consideradas

como las más similares a esta investigación. Asimismo, algunas investigaciones hallaron los resultados de esta interacción a través del análisis de las conversaciones entre el docente y el estudiante. Varias de las investigaciones centraban su visión sobre el docente, su discurso durante la clase y si este se replicaba en los estudiantes; además, los escenarios y contextos de investigación son muy variados, desde el aula en sí misma, hasta las investigaciones que no consideraron a la escuela pero que sí investigaron a los estudiantes.

A modo de cierre para este apartado, son valiosas algunas conclusiones a las que las investigaciones llegaron; como la influencia del lenguaje en la construcción de significados y de subjetividad, la influencia de lo que se dice y cómo se dice en la identidad futura de los estudiantes, hasta las premisas de autores reconocidos como Foucault y Vygotsky respecto al discurso. A pesar de esto, mi investigación busca distanciarse de los enfoques encontrados para buscar identificar cómo los estudiantes han construido el rol docente mediante la interacción y la experiencia durante los años con sus docentes.

3) MARCO CONCEPTUAL

3.1) Discurso

3.1.1) ¿Cómo entiende inicialmente el discurso esta investigación?

Esta investigación comprende al discurso como la búsqueda por el sentido de lo que se dice y lo que se escribe, lo que ha provocado que la investigación discursiva se mantenga constantemente en ejecución (Miramón, 2013). Por tanto, comprender el discurso de esta manera permitirá entender en los resultados el porqué de los datos obtenidos, y que, como se verá más adelante en el análisis del concepto de subjetividad, sin la interacción entre el docente y el estudiante a través del discurso, es imposible generar experiencias y el desarrollo del sujeto.

3.1.2) Partes de los discursos:

El discurso puede entenderse no como un elemento aislado, sino como parte de un proceso; existen elementos llamados recursos semióticos, que pueden ser comprendidos como conceptos existentes en una realidad social. Estos recursos son, en esencia, parte de los discursos. Se habla de discursos en plural ya que por sí mismo un discurso sólo evoca un concepto, una idea existente en la realidad. Pero el discurso posee otro elemento, este hace presencia solo a través de los actos comunicativos brindando un elemento distintivo a lo que se dice: el modo (Williamson, 2005). En las investigaciones relacionadas con el Análisis Crítico del Discurso (ACD) se ha hallado la relación existente entre lo que se dice y cómo se dice, la cual afecta directamente las repercusiones del discurso. Es en este punto en donde se deben aclarar cuáles son los agentes que participan del evento discursivo. Como acto comunicativo, el discurso define los roles de sujeto y objeto; sin embargo, estos roles se encuentran en constante cambio: *“It’s above all through hearing that we live in communion with others”* (van Leeuwen, 2005, p.17).

3.1.3) El discurso es la manifestación misma del lenguaje:

El lenguaje, la comunicación y la escucha son conceptos altamente asociados con la conformación de los discursos. El discurso sólo puede existir a través del lenguaje, es la prueba de que ese algo a lo que alude existe y otorga sentido a ese elemento de la vida al que alude. Es el discurso el que le da vida y valor real al lenguaje, puesto que este al no ser ajeno al sujeto, establece una relación directa entre el lenguaje, su valor proposicional y este. El lenguaje existe gracias a los sujetos, es por esto que, sin el discurso, el lenguaje tiene presencia de manera virtual, mas no real. El discurso es entonces, la manifestación real del lenguaje a través de los sujetos. Sin embargo, el discurso establece una diferencia en términos del lenguaje, se caracteriza a sí mismo, según Ricoeur (citado en Miramón, 2013) en dos aspectos diferenciados entre sí; el primero es la semiótica, la ciencia de los signos, la cualidad del discurso que le permite, a través del lenguaje, pasar de la virtualidad a la realidad, convirtiéndolo en una mención de realidad en un momento del espacio y el tiempo determinado; el segundo es la semántica, la ciencia del significado, la característica que ha llevado a los investigadores discursivos a hacerse durante décadas la pregunta por el sentido. Es importante mencionar que, para otros lingüistas un tercer elemento a tener en cuenta es la pragmática.

3.1.4) Discurso en la escuela desde Van Dijk

Según Van Dijk, los avances en la enseñanza del lenguaje deben también concebir el concepto de discurso, y la importancia que este tiene en el desarrollo y aprendizaje de los sujetos. La enseñanza del discurso estaría puesta en función de la interacción entre los sujetos; cómo estos pueden no sólo adaptar su conocimiento para poder crear discursos, sino también cómo estos pueden, a través de discursos externos modificar y cambiar las estructuras de su propio

conocimiento (Van Dijk, 2018). A pesar de que lo afirmado anteriormente parece no estar en armonía con los objetivos de esta investigación, el hecho de que sea necesario para los sujetos poder aprender de los discursos de los demás, confirma el rol del discurso como el puente por el cual el docente puede generar influencia en el estudiante; por tanto, que los discursos se definan como elementos de los cuales los sujetos pueden apropiarse, sustentaría la idea de que el mismo discurso permita construir una figura, idealización o interpretación de con quien se interactúa.

Ya se ha visto anteriormente, en el apartado de este trabajo asignado al estado de la cuestión, que se han encontrado influencias por parte de los profesores en sus estudiantes mediante el discurso. El sujeto se construye a través del lenguaje, y el lenguaje se transforma de un estado de virtualidad, plenamente semiótico a un estado semántico a través del discurso (Calderón, Cruz, & Rascón, 2019). De esta manera, ciertos procesos mentales producen que un individuo pueda interpretar y apropiarse del mundo que lo rodea.

3.2) Subjetividad

3.2.1) Sentidos subjetivos:

La subjetividad no es sólo un concepto ambiguo que alude al interior de cada sujeto, esta es en realidad, un constructo cualitativo, diferente en cada sujeto. El sujeto tiene cualidades, que se van forjando a través del tiempo mediante la interacción con sus condiciones sociales, aspectos culturales e históricos. Estas cualidades son la inteligencia, cognición e interpretación, que se definen como sentidos subjetivos.

Es mediante estos sentidos que el sujeto establece las relaciones necesarias para transformarse, aunque suene redundante, en un sujeto (González Rey & Mitjás Martínez, 2017). Estos sentidos subjetivos, que son

tradicionalmente conocidos como procesos cognitivos tradicionales, son subjetivados por el individuo a través de sus experiencias; por tanto, estos sentidos subjetivos se ven cambiados por las estancias, lugares, personas y lenguajes por los que el sujeto atraviesa: la familia, los amigos, la escuela. Estos sentidos tienen la capacidad de vincularse con otros aspectos de sujeto, como la creatividad, la imaginación y la fantasía, lo que abre paso a nuevos desarrollos cualitativos en el sujeto.

3.2.2) El triángulo de la intersubjetividad:

La escuela entonces, se convierte en un espacio de subjetividad social, donde los sentidos subjetivos del sujeto establecen interpretaciones propias que configuran la subjetividad, con respecto a la relación establecida con sus compañeros, con alguna materia o incluso con su profesor. Las conductas que este adopta respecto a lo anterior, a pesar de ser considerado como subjetividad social (y que está puesta en relación con otros) hace parte de la subjetividad individual del sujeto. Estas subjetividades sociales son indispensables para que el sujeto pueda realizar un proceso de aprendizaje.

De esta manera, la escuela se convierte en un espacio de integración social, donde el sujeto comprende por primera vez la existencia de un orden social, el cual coexistirá con el de la familia durante todo su proceso de formación; donde este reconocerá lo conocido y se enfrentará a lo que está por conocer. Sin embargo, no es la escuela en sí misma la que atraviesa de manera significativa la subjetividad, sino el grado y su profesor. La interacción con los semejantes y la interacción con el docente son los sujetos que más participan en la construcción de la subjetividad. Es en el grado donde más códigos y experiencias se comparten; la existencia del otro semejante, permite que en la interacción entre ellos ocurran aprendizajes y eventos significativos. Teniendo en cuenta esto, el rol del docente en esta construcción de la subjetividad, se hace presente en la clara

necesidad de que exista un orden entre los sujetos; es decir, el docente es quien se encarga de establecer los parámetros éticos y sociales para el apropiado desarrollo educativo. A través de la mediación del docente, se logra que el desorden de la interacción de los sujetos se transforme en aprendizajes significativos (Frigerio, Poggio, & Giannoni, 2000).

En conclusión, en este apartado se entiende por subjetividad al proceso de valor cualitativo, donde el individuo construye a través de su cognición, inteligencia y capacidad interpretativa ciertos sentidos subjetivos, mediante la interacción con las condiciones sociales, cultura e historia construyen al sujeto y le permiten ser consciente del cambio. La escuela se entiende como un escenario de interacción social, donde los semejantes y el docente son quienes más atraviesan la subjetividad. El docente es, en calidad de adulto, quien guía y establece los parámetros para una efectiva interacción y el alcance de aprendizajes significativos.

3.2.3) Lo invisible de la subjetividad estudiantil

Dentro de la ya mencionada relación sujeto-docente, existe una tendencia histórico cultural que impide a los docentes reconocer aspectos cruciales de la subjetividad de los sus estudiantes. Se reconoce como “estudiantes problema” sólo a aquellos que tienen problemas académicos o problemas de aprendizaje. Esto parte desde la premisa de que el estudiante “perfecto” sería aquel que aprende todo lo que se le enseña. Sin embargo, en la escuela y particularmente los docentes, no identifican los problemas de desarrollo personal de los estudiantes que no manifiestan malestar a través de su rendimiento académico (Follari, 2007).

3.3) Rol docente:

3.3.1) Ser docente: profesión, vocación y legitimidad. Tenti Fanfani:

En relación a la figura del docente, se afirma que esta se ha construido en la historia a través de la construcción social estatal que cada gobierno le ha otorgado. Con base en esta premisa, esta configuración social del docente atravesó por tensiones debido a las características que en cada época se consideraba que esta debía tener; por un lado, se encontraba la definición del docente como una labor vocacional y, por el otro, como una labor profesional que contaba con el criterio científico suficiente como para ser ejercida sólo por personas formadas adecuadamente. Como parte de la definición del rol docente como una labor vocacional, las condiciones que socialmente se consideraban para esta labor se alejaban de las condiciones que la docencia tiene hoy; los docentes debían sentir el llamado a laborar sin buscar nada a cambio, además de ser una labor predestinada o elegida por Dios. Eventualmente, con el tiempo y el avance de la profesionalización del rol, estas características han pasado a ser de añadidura, abriendo paso a la elección racional de la labor y a la capacitación constante de los profesionales de la educación, dando como resultado el crecimiento en los estándares de calidad (Fanfani, 2008).

Respecto a la figura del docente en la actualidad, asegura que esta profesión ya no se encuentra apoyada como una figura de autoridad y prestigio por parte de la escuela y la familia como instituciones. La ampliación del control estatal en términos de derechos y deberes, ha permitido a las nuevas generaciones identificar los límites a los que, tanto padres como maestros, pueden llegar. En este sentido, la figura del docente ha debido adaptarse, además de los constantes cambios respecto a los que la sociedad, a las nuevas formas en las que puede ejercer su autoridad, favoreciendo, por ejemplo, el diálogo, la comunicación, el respeto y tolerancia, la escucha y el habla para la consecución de acuerdos entre los estudiantes y demás sujetos que participan de la comunidad educativa. Los mecanismos mencionados anteriormente, se consideran como

nuevos elementos de formación de autoridad, en la que esta no se ve representada más con un valor punitivo, sino con un valor formativo para la sana convivencia ciudadana. Eso último entendido como una de las exigencias contextuales que la actualidad demanda a la docencia. Los docentes de la actualidad no sólo deben impartir conocimiento, sino también acompañar el proceso de formación ético y moral estudiantil (Fanfani, 1997).

Las condiciones sociopolíticas latinoamericanas determinan numerosos retos y exigencias a los educadores, los cuales, a pesar de no contar con la formación o los recursos necesarios para cumplir las exigencias (no pocas, según el autor) que la organización educativa dictamina, logran adaptar los lineamientos y currículos a las necesidades y características especiales de cada población. En este contexto donde la familia no cumple, generalmente, un rol activo dentro del proceso formativo, obliga al profesorado a comprender las realidades de cada estudiante, para adaptar los objetivos y logros educativos a cada uno de ellos. En consecuencia, los espacios de interacción docente-estudiante, pueden llegar a generar dinámicas comunicativas y de relacionamiento en las que la línea entre lo personal y lo profesional se vuelve difusa (Fanfani, 2006).

En conclusión, la relación entre vocación y profesión docente se debe encontrar vigente en cada uno de los educadores, para la comprensión de su relevancia y función para con la sociedad. Sin embargo, la docencia es ahora socialmente reconocida como una profesión, con todas las exigencias, personales, interpersonales y formativas que esto conlleva; por tanto, la vocación ha de funcionar como un elemento motivador más que como un elemento delimitador de prestigio, calidad y/o valor del docente. Debido a este mismo proceso de profesionalización y estandarización, la docencia debe estar conectada con las exigencias y demandas de su contexto, adaptando la comprensión de sus funciones y características, tales como la autoridad, los métodos de enseñanza, entre otros, a los propósitos formativos de la actualidad.

3.3.2) De tías a docentes del “buen pensar”, la visión de Freire:

En el primer capítulo del libro de Freire: *“Cartas a quien pretende enseñar”* (2010), inicia haciendo una crítica a la figura del docente que se ha arraigado en Latinoamérica en los años noventa. Este primer apartado, explica el autor, tiene la intención **discursiva** de mostrar que la tarea del docente es placentera pero exigente. La profesión docente ha perdido su carácter profesional debido a las intervenciones y constantes discursos políticos que demeritan la labor, calificando a los docentes (las maestras, como constantemente llama a los profesionales de la educación) de simplemente tías. Esta connotación discursiva, repercute en la visión que la sociedad, los estudiantes y comunidades académicas tienen sobre los docentes. Ser una tía se diferencia profundamente de ser maestro; ser maestro implica asumir la profesión, formarse y pensar, estar cerca de los estudiantes. Ser tía implica otros asuntos, implica tener un parentesco con los estudiantes, una comprensión y cierto nivel de amor predeterminado por la providencia, implica poder ser tía a pesar de las distancias, a pesar de estar lejos de los llamados “sobrinos”. Esta disposición discursiva también limita lo que socialmente se acepta de un maestro. Decir que ser maestro es ser tía, los priva del derecho de renegar, de quejarse, de hacer huelgas y luchar por sus derechos. Nunca se ha visto a una multitud de tías luchando por ser reconocidas, luchando por un mejor salario, luchando por el respeto de la sociedad hacia su labor. Estos discursos políticos, provenientes de la arbitrariedad de quienes tienen el poder, causa que muchos de los que hacen parte del sistema educativo no se atrevan a cuestionar, o a negarse a ser calificados como no profesionales. Esta “aceptación” se da por el debilitamiento de los ánimos de los maestros; quienes ante la opresión no son llamados profesionales.

Los maestros deben ser considerados como profesionales de la educación; personas con el suficiente conocimiento y nivel de formación para enseñarle a otros, y la evaluación debe ser empleada para la capacitación de los educadores;

sin embargo, esta ha sido utilizada por quienes tienen el control político para castigar. En la evaluación, parece evaluarse a la persona y no a su práctica. Esto causa que la evaluación no se utilice para mejorar la acción de los sujetos.

Además, Freire resalta en *Pedagogía de la Autonomía* (2004), algunas características o capacidades que los docentes deben tener para que la enseñanza pase de ser considerada sólo como la transmisión de conocimiento a una labor en la que el conocimiento hace se forma a través de la interacción y la experiencia de los discentes. **En este sentido, los siguientes aspectos son claves para la labor de la enseñanza:** la estimulación del pensamiento crítico por parte de los educadores a los educandos; la continua investigación por parte del educador, no sólo para mejorar sus métodos de enseñanza sino para formarse a sí mismo como un sujeto crítico e influyente en la comunidad; el dar importancia en todo momento al conocimiento de los educandos, incluso el conocimiento empírico o el conocimiento formado a través de la interacción comunitaria; el respeto al proceso de curiosidad ingenua a curiosidad rigurosa en el que cada educando progresivamente madura; la limitación ética profesional (incluso podría ser, según palabras de Freire, ética universal) hacia lo que se enseña y lo que se dice al estudiante, puesto que la educación es una práctica formativa; mostrar coherencia entre sus palabras y sus actos; establecer mecanismos comunicativos apropiados para la consecución de un sujeto de “buen pensar” en tanto educadores como educandos.

3.3.3) La experiencia forma y transforma la subjetividad, la docencia autónoma, Jorge Larrosa:

En relación con lo planteado por Tenti Fanfani, Larrosa expone una serie de actividades que un profesional de la educación debe realizar para convertirse en un ser autorreflexivo. El propósito de la reflexión por parte del docente la argumenta para el mejoramiento, no solo de las capacidades pedagógicas y disciplinares, sino también del acercamiento del docente a una introspección, donde sea capaz de encontrarse a sí mismo en la profesión en la que se

encuentra. A través de la autocrítica, la reflexión, el autoanálisis y la autonomía, son cruciales para formar un profesorado que sea capaz de modificar sus prácticas pedagógicas y didácticas, así como su propio ser en relación con su labor docente. También, define la profesión a partir de una evolución en el tiempo, donde antes el docente sólo presentaba un contenido y su trabajo se limitaba al aula, ahora su labor es mucho más dinámica, incluyendo elementos propios de la ciencia como la investigación, la divulgación y los eventos masivos de encuentro pedagógico (Larrosa, 1995; 2019).

Sin embargo, Larrosa señala en “*La experiencia de la lectura*” (2003), que la pedagogía de la actualidad es en realidad una *pseudopedagogía*, término que utiliza para referirse al modelo pedagógico de la lógica y la memoria, que se asocia directamente a las características impuestas a todas las áreas del conocimiento a través del método científico; en consecuencia, la objetividad usual de estas ciencias afecta directamente la manera en la que son concebidas las humanidades en la escuela. El hecho de que así se desarrolle el proceso de formación, omite otros aspectos que forman el conocimiento y la subjetividad de los estudiantes. La experiencia, que se vive a través de la lectura o **el discurso**; obliga a los docentes a tener la capacidad de ser cuidadosos y pertinentes al momento de interactuar con los estudiantes; formar para el pensamiento crítico y manifestar coherencia entre sus palabras y acciones. Los elementos discursivos son generadores de experiencia, porque permiten al sujeto formar y transformar su subjetividad a través de la interpretación que cada sujeto da a las diferentes estancias de aprendizaje. Debido a esto, la experiencia no puede contar con la objetividad y homogeneidad que posee la ciencia, por el contrario, es y será siempre formativamente diferente para cada sujeto.

3.3.4) Cuadro de autores:

El siguiente cuadro enlista y resume las características del rol docente encontrados en cada uno de los autores que trató esta investigación.

Autor o pedagogo	Características encontradas del rol docente
Paulo Freire	<ul style="list-style-type: none"> -Percepción social del docente con obligación moral para con los estudiantes, como si fuera un familiar. -Desprofesionalización de la labor docente y reclamación por su condición profesional. -Opresión estatal a través del discurso sobre el rol docente. -La docencia como una labor formativa y crítica.
Emilio Tenti-Fanfani	<ul style="list-style-type: none"> -La docencia como concepción social estatal. -Disputa entre la vocación y la profesionalización docente, muy relacionado con lo planteado por Freire. -La docencia como profesión y las nuevas formas de autoridad. -La delgada línea entre lo personal y lo profesional en la docencia.
Jorge Larrosa	<ul style="list-style-type: none"> -Dilema entre la identidad profesional y la identidad personal en la labor docente. -La pseudopedagogía y la represión de la experiencia. -La experiencia como elemento formador y transformador de la subjetividad.

4) METODOLOGÍA

4.1) Cuadro categorial

Como se ha mencionado anteriormente, la situación problemática a investigar es: cuál es la construcción del rol docente en la subjetividad de los estudiantes. Esta investigación cuenta con un enfoque cualitativo, como metodología se ha escogido la técnica de la entrevista, en específico, la entrevista semiestructurada. A modo de definición de los conceptos clave de la investigación para la configuración de categorías de análisis destacan:

CATEGORIA :	SUBCATEGORIA	DIMENSIONES	INDICADORES
Rol docente			
El rol docente es la construcción social y cultural que se hace respecto a la labor del maestro; la cual se encuentra condicionada a discusión sobre su grado de profesionalidad y a las condiciones propias de cada lugar donde se ejerza.	1. La obligación moral: el docente latinoamericano oprimido.	1. La docencia con obligación moral de parentesco sobre los estudiantes.	Explique ¿qué tan importante es para usted el docente? ¿Podría describir alguna vez en la que el docente le haya ayudado en algún problema de su vida personal? ¿Considera usted que los profesores mejorar cómo enseñan y las herramientas que utiliza para dar clase? ¿Por qué?
	2. La docencia como profesión.	2. Status profesional del docente.	¿Considera usted que su docente hace bien todo lo que debe hacer, como planear la clase e interactuar de manera positiva con los estudiantes? Explique por qué.
	3. La experiencia y la reflexión como pilares de la docencia.	3. La mejora del docente a través del	¿Comparado con otras

		tiempo	profesiones, considera usted a su profesor como un profesional? ¿Considera usted que a su docente la experiencia le ha ayudado a mejorar su labor? ¿Por qué?
CATEGORIA: Subjetividad	SUBCATEGORIA	DIMENSIONES	INDICADORES
La subjetividad son un conjunto de habilidades que el sujeto utiliza para formarse a sí mismo mediante la experiencia. En la escuela esta se ve afectada por los sujetos de interacción, principalmente su docente y compañeros, que participan activamente en el proceso de construcción de sí mismos.	Procesos de interacción con sus compañeros a través del tiempo. Participación del docente en su proceso de formación a través de los años.	-El aula como escenario de interacción -Los recesos como espacios de experiencia -El docente fuera del aula -Cambios del docente a través del tiempo -El ideal del sujeto hacia la	¿Alguna vez ha discutido con un compañero? Describa alguna o algunas peleas o discusiones que haya tenido con sus compañeros o docentes a través de los años ¿Con quiénes te juntas en el receso, han sido las mismas personas durante los años? ¿Crees que has hecho amigos durante tu etapa escolar? ¿Te gusta el grupo con el que has estado estos años? ¿Crees que el grupo te ha ayudado a formar tu actitud? ¿Si pudiera usted mejorar alguno de los aspectos de sus profesores, describa qué haría?

		docencia	
CATEGORIA: Discurso	SUBCATEGORIA	DIMENSIONES	INDICADORES
El discurso es la manifestación del lenguaje a través de la interacción de los sujetos. En la escuela este tiene un valor determinante en la reproducción de ideas y en la formación personal de los individuos	1. Deber formativo del docente 2. Labor docente más allá del aula	1. Focos de interacción positiva 2. Escenarios de interacción	¿Alguna vez el docente le ha ayudado a lidiar con un problema personal o familiar? ¿Cómo han influido las palabras de su docente a su crecimiento o formación personal? ¿Alguna vez el docente se ha preocupado por sus situaciones personales o sus aspiraciones? Describa cómo

La población pertenece a **la Institución Educativa La Camila**, son dieciséis estudiantes del grado undécimo que llevan cuatro años o más estudiando en la institución; con estos, el objetivo es comprender cuál es la configuración del rol docente en su subjetividad. Por tanto, y para facilidad de la investigación, **la muestra** son cuatro estudiantes pertenecientes al grado undécimo, que tuvieron la intención de participar en la investigación.

Conceptos que se identifican como parte del problema son:

-Discurso para la construcción de significados.

-Rol del docente.

-Subjetividad en la escuela.

4.2) Diseño, pilotaje y aplicación instrumental

Este fragmento de la investigación tiene el objetivo de describir el proceso de diseño y aplicación instrumental, además de exponer los datos obtenidos de estos instrumentos y analizar dichos datos. La primera versión del instrumento fue una entrevista estructurada se presentaba rígida y complicada incluso para un sujeto adulto y con formación académica:

Fragmento primera versión: entrevista estructurada
A continuación, responda las preguntas e indique de manera verbal su intención de participar y ser grabado a través de audio.
1. ¿Cómo te llamas (dar sólo el primer nombre o nombre favorito) y cuántos años tienes?
2. ¿Cuántos años llevas en la institución y por qué permaneces en ella
3. ¿Te gusta cómo enseñan y cómo se comportan los docentes de tu institución? ¿Por qué?
4. ¿Qué aspectos resaltas de los docentes de tu institución? ¿Podrías describir algunos?
5. ¿Cómo el docente ha cambiado a través de los años en su manera de enseñar? Describa

Por este motivo, tomando como base el grado de escolaridad y la edad de la muestra a la que se le iba a aplicar el instrumento de investigación, era muy necesaria una depuración y reorganización de la entrevista, no sólo de su temática sino también de su tipo, convirtiéndose en una entrevista semiestructurada. Esta segunda versión de la entrevista pasó a estar dividida a través de bloques temáticos. Cada bloque tenía un número aleatorio de preguntas; sin embargo,

estaban organizadas estratégicamente para que los participantes pudieran empezar con preguntas simples y paulatinamente se avanzara hacia una versión más eficiente teniendo en cuenta las condiciones contextuales de la población.

Fragmento segunda versión: entrevista semiestructurada

Bloque	Preguntas
Bloque introductorio	Información personal ¿Cómo te llamas (dar sólo el primer nombre o nombre favorito) y cuántos años tienes?
Bloque apreciaciones del docente	¿Podrías por favor resaltar una cualidad que tengan los docentes en tu institución, una o varias?
Bloque docente específico	¿Si tuvieras que comparar a tu docente favorito con alguien de tu familia, con quién sería?
Bloque actitud del docente	¿Alguna vez tu docente favorito te ayudó a lidiar con una situación personal o familiar?
Bloque profesionalización del docente	¿Si comparas a tu docente con algún ingeniero, consideras que ambos son igual de profesionales o no?
Bloque interacción institucional	¿Cómo ha sido la relación con tus compañeros durante el tiempo que has estado en la institución?

El segundo instrumento se trataba de un protocolo para la realización de los relatos. Este segundo instrumento surgió de la intención de que la muestra pudiera escoger con qué tipo de instrumento para la recolección de información. Sin embargo, tres de los cuatro estudiantes que accedieron a participar de esta investigación prefirieron realizar la entrevista en lugar una narración escrita. Expusieron algunos motivos para justificar su decisión; falta de tiempo disponible para escribir y la dificultad para expresarse de manera escrita con comodidad

Tras el pilotaje exitoso, la aplicación de todo el proceso se realizó a partir de la planeación y ejecución del instrumento en la muestra. Se estableció comunicación con los participantes vía WhatsApp para realizar la convocatoria. La entrevista se realizó de manera presencial dado que se presentaba más facilidad para los informantes colaboradores. Las entrevistas se realizaron de manera presencial. Se realizaron 4 entrevistas, con duraciones entre los 35 y los 25 minutos.

Cada una de las entrevistas fue grabada y transcrita de manera exacta. La primera clasificación se hizo acuerdo con los bloques en los que el instrumento estaba planteado; ya que, debido al carácter de semiestructurada, algunas preguntas pudieron ser profundizadas por cada estudiante en consideración de sus puntos de vista y experiencias personales. Posteriormente, toda la información recolectada fue llevada a una matriz de análisis, en el cuál se realizó un comparativo entre las cuatro estudiantes, con el fin de encontrar recurrencias, contradicciones, características de cada participante e identificar la relación de los conceptos principales de esta investigación con la información recolectada.

4.3.1) Diseño del análisis

Bloque	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Observaciones
--------	----------------	----------------	----------------	----------------	---------------

Bloque introductorio	<p>P: Porque me parece que la educación es muy... acertada</p> <p>E: ¿A qué te refieres con acertada?</p> <p>P: Son muy</p>	<p>P: Porque es el más cercano, he intentado cambiarme, pero no se ha podido</p> <p>E: ¿por qué has intentado</p>	<p>P: Porque me gusta cómo enseñan</p> <p>E: ¿por qué?</p> <p>P: Porque me han ayudado a crecer como persona, como en los aprendizajes... me adapto mejor a la</p>	<p>P: Porque mis papás no quisieron pasarme, igual, decían que como quedaba cerca era más fácil</p> <p>P: Porque no podía relacionarme bien</p>	
----------------------	---	---	--	---	--

	específicos los temas, son buenos los profesores, explican bien y utilizan temáticas muy diferentes	cambiar de colegio? P: He tenido muchos problemas con mis compañeros.	institución porque son más didácticos; por ejemplo, con la profesora Sémida salíamos a la cancha y jugábamos juegos infantiles como para pasar el momento y desestresarnos. Cada viernes solíamos hacer eso... o al menos lo hacíamos de manera frecuente.	E: ¿A qué te refieres con relacionarte bien, con quienes? P: Mis compañeros
--	---	--	--	--

Nota: Las respuestas fueron recortadas para la ejemplificación*

Se decidió agregar una casilla llamada “Observaciones” para describir los elementos mencionados anteriormente en cada uno de los bloques conceptuales. De esta manera, la información dada por los participantes fue clasificada a través convenciones de color señalando elementos de coincidencia, contradicción o particularidades de cada uno.

Además, es necesario comprender las abreviaciones que se van a presentar en el texto: Docente 1 (D1), Docente 2 (D2), Participante (P:1,2,3,4), Entrevistador (E). Antes de continuar con el análisis de la información y los resultados, se explicará **el significado de cada convención de color en cada uno de los bloques de la entrevista:**

Bloque introductorio: color amarillo y verde lima; concordancias entre los participantes.

Bloque apreciaciones del docente: color rojo para los aspectos negativos sobre los docentes; color verde azulado para aspectos positivos sobre los docentes (de acuerdo con las apreciaciones de los participantes); y, color gris para las

características interactivas de los docentes; color violeta para una interacción específica entre una participante y su docente

Bloque docente específico: color oliva como un relato de una interacción aislada entre la D2, color gris para la definición del docente con la palabra “amiga”; color verde para los perfiles asignados a ambas docentes; color fucsia para la comparación del docente con algún miembro del grupo familia.

Bloque actitud del docente: color rojo oscuro para explicar los diferentes grados de interacción entre los participantes y su docente favorito; color azul para la comparativa entre dos participantes que llevan años estudiando juntas y comparten docente favorita.

Bloque profesionalización del docente: color azul marino para el reconocimiento de la experiencia de sus docentes, color negro para el reconocimiento de la docencia como una profesión, color rojo oscuro para la autocrítica y mejoramiento docente;

Bloque interacción institucional: color gris para la comparativa de dos estudiantes en relación con la interacción institucional; color oliva para la descripción de pleitos y peleas en el grupo.

5) RESULTADOS Y ANÁLISIS

5.1) Permanencia y sus motivos:

El bloque inicial tenía la intención de identificar información básica de los estudiantes, tales como la duración de permanencia en la institución y las nociones que estos tuvieran de la escuela. Todos los estudiantes habían permanecido más de cuatro años en la institución. Respecto a la permanencia, dos de las estudiantes señalan que permanecen en la institución debido a que no hay otra más cercana y sus padres se niegan a cambiarlas. La mala relación que han tenido con sus compañeros durante su etapa ha generado malestar e inconformidad:

Porque es el más cercano, he intentado cambiarme, pero no se ha podido. (...) He tenido muchos problemas con mis compañeros (P2). Porque mis papás no quisieron pasarme, igual, decían que como quedaba cerca era más fácil. (...) Porque no podía relacionarme bien. (...) con mis compañeros (P4).

Al respecto, Subero y Esteban-Guitart (2020) mencionan que la capacidad de la interacción social, ya sea con docentes, amigos o compañeros, afectan la formación del sujeto y los procesos de aprendizaje del mismo. Por tanto, estos problemas con los compañeros han afectado la percepción que P2 y P4 tienen de la escuela (como instalación física) y de sus compañeros.

Por otra parte, dos de las estudiantes mencionan que han permanecido en la institución por diversos factores positivos: como el gusto por las técnicas de enseñanza, los elementos didácticos empleados por sus profesores favoritos y por la diversidad en los temas que estudian: *“Porque me parece que la educación es muy... acertada”* (P1).

“Son muy específicos los temas, son buenos los profesores, explican bien y utilizan temáticas muy diferentes” (P1). En relación con esto P3 afirma: *Porque me*

gusta cómo enseñan (...) porque me han ayudado a crecer como persona (...) porque son más didácticos; por ejemplo, con D1 salíamos a la cancha y jugábamos juegos infantiles como para pasar el momento y desestresarnos.

5.2) La docencia como una figura fraternal:

De acuerdo con Freire (2010), la docencia ha sido concebida durante años a partir de una noción vocacional. Los diferentes discursos políticos han marcado a la profesión docente con la noción de vocación, del esperar nada a cambio por el trabajo realizado y por las condiciones del mismo. Sin embargo, y como también lo afirma Freire, “ser tía” también implica tener una relación a priori fraternal o amorosa hacia los estudiantes, velar por el cuidado y el bienestar de aquellos que sean familia. En relación con esta noción del rol docente, se presenta una oportunidad para analizar si dichos discursos políticos y concepciones sociales han influido en las percepciones que el estudiante tiene respecto a su docente favorito, comparándolo con algún miembro de su familia. Al respecto, cada estudiante dio una definición distinta, dos de los entrevistados corresponde la figura docente a la relación filial como ‘madre’ y uno de ellos a la relación filial como ‘tía’. Cada estudiante dio su respuesta de acuerdo con la representación que tienen de estos roles filiales, en relación con el rol del docente.

Yo digo que algo con mi mamá o mi abuela (...) Porque ella quiere “*ver lo mejor de mí*” (...) Yo digo que al menos los padres o las personas adultas siempre se excusan en eso, en “quiero que seas la mejor versión de ti”, “hago todo esto para ti”, yo creo que quieren llegar a ver lo mejor de sí pero proyectado en uno mismo, como ellos no pudieron lograr eso al menos quieren que uno lo logre, por eso ellos se excusan en la palabra de “quiero ver lo mejor de ti” y D2 al menos quiere que yo me gradúe y eso es algo positivo y es algo que yo también quiero, así que por eso dije, pero en lo de las comillas solo me excuse por otra parte. (P4 sobre D2).

Respecto a esto, la estudiante asigna un criterio de exigencia de rendimiento académico a la figura del docente (expresado textualmente por P3, al definir a D2 como 'perfeccionista') que procede de la relación que esta le encuentra a la docente con su madre. Así, la exigencia académica adquiere un valor significativo para la estudiante y se convierte en un factor propio de la idea que el estudiante tiene del docente. Sin embargo, es emocionalmente difícil para la estudiante hablar al respecto; por lo que no es posible evaluar qué tan beneficioso o perjudicial ha sido para ella este condicionamiento durante los años.

De acuerdo con Freire (2004), es necesario entender el proceso educativo no sólo en el sentido de la adquisición de conocimientos, sino también hacia una comprensión de este como un proceso formativo, por lo cual, llegado este punto de la investigación, sería más que imprudente negar que existe una influencia de D2 en P4 (Calderón, Cruz, & Rascón, 2019); P4 hace una relación directa entre las palabras textuales de su madre y su abuela (gesticula con sus dedos las comillas, escritas de manera literal en la transcripción) y, las intenciones con las que D2 se ha relacionado con ella; se podría afirmar que la docente, en algún momento de interacción entre ambas, pudo decirle lo mismo que la madre y la abuela. P4 afirma que D2 desea que ella alcance a terminar su bachillerato, a lo que ella reafirma en que ese es también su deseo; así pues, D2 manifiesta lo afirmado por Díaz y Guerra (2012), presentando un deseo en el discurso que utiliza en la interacción con su estudiante; generando así, que el estudiante sobreponga las aspiraciones del docente sobre las aspiraciones propias. Teniendo en cuenta la postura humanista de Freire, (citado en Darder, 2017) las acciones del docente deben estar enfocadas a la formación de ciudadanos libres de pensamiento, cívicos y democráticos, a través de los aprendizajes significativos articulados por el docente. En este caso, resulta inapropiado intentar descifrar la naturaleza de la conducta exigente de D2, puesto que se desconoce la historia y versión de la docente de estos y demás discursos analizados en esta investigación.

Con mi mamá, porque es estricta, se preocupa mucho y está pendiente de cómo uno se comporta. Yo pienso que de cierta manera ella nos ve como hijos. Siento que ella no sólo enseña por enseñar, sino que se preocupa por sus estudiantes y les da consejos constructivos para mejorar. Ella nunca ha sido una profesora que enseña por enseñar, sino que trata de dar consejos constructivos que ayudan a crecer como persona. (P3 sobre D1).

A partir de la definición dada por P3, la cual también reconoció la comparación entre su madre y D1; el primer adjetivo con el que define a ambas es “estricta”; por tanto, ser estricto se asocia más a la noción maternal que de profesor. Esta declaración se reafirma cuando P3 dice: “ella nos ve como hijos”. Ser tía tanto como ser madre, condiciona a la profesión a estar ligados por un criterio sentimental y vocacional con los estudiantes (Freire, 2010; Fanfani, 2008, 2006), que la estudiante interprete a su docente a partir de la noción de madre, muestra lo difusa que es la línea entre lo personal y lo profesional a la que los docentes se ven expuestos día a día (Fanfani, 2006; Larrosa, 2003); en este caso, P3 resalta los consejos que D1 da, y los relaciona con el concepto de madre; una madre aconseja y se preocupa por sus hijos; así mismo, la madre, como miembro principal de la familia, tiene la obligación de formar cultural y moralmente a su hijo. P3 señala estas mismas características en su docente. En relación con esto, es llamativo que D1 se tome el tiempo de dar estos consejos, puesto que la estudiante da a entender que esto no ocurre exclusivamente con ella; esto puede identificarse como una estrategia de la profesora ante la población con la que desarrolla su práctica profesional, donde se ve a sí misma involucrada en el proceso formativo moral y ético de sus estudiantes (Freire, 2004). Por tanto, D1 manifiesta características que pueden ser comprendidas a partir de lo mencionado por Freire y Larrosa (2006; 2003), donde se definen al pensamiento crítico, la reflexión y la formación ética y moral como características cruciales para una efectiva labor docente en la actualidad. Además, P3 afirma que los estudiantes se sentirían mejor si los docentes los trataran como si fueran sus hijos; esto evidencia

una relación de autoridad entre la figura materna y la figura docente; donde la preocupación y motivación para con los estudiantes se convierte en una forma de autoridad docente (Fanfani, 1997); la cual se desarrolla en armonía con las necesidades específicas de la institución educativa La Camila.

Una tía quizás, una muy cercana (...) Hay tías que no se preocupan por lo que a uno le pase, pero hay personas o familia que sí se preocupan por lo que pase, llaman o escriben o cualquier cosa. Yo diría que muy cercana porque la mayoría de días preguntaba lo que pasaba, incluso cuando tenía cambios de humor, era muy comprensiva. (P1 sobre D2).

P1 es la primera estudiante que relaciona a su docente con la figura familiar de tía, sin embargo, enfatiza en que sería una tía muy cercana. La explicación que da P1 podría servir como contraargumento a lo planteado por Freire (2010); ser tía no es una condición arbitraria para ser amorosa, existen tanto tías como familiares a los cuales les puede importar más o menos lo que pase con los miembros de su familia. En relación con el concepto de preocupación, P1 la asocia al hecho de llamar, escribir o, en definitiva, comunicarse con la intención de saber del otro; informarse e interesarse, no sólo por las cuestiones académicas sino también las personales. En este sentido, las acciones de D2 podrían considerarse como estrategias motivacionales, que además estimulan la comunicación y el diálogo, los cuales ayudan al estudiante a mantenerse positivo y entusiasta ante el proceso formativo (Fanfani, 1997). Sin embargo, estas estrategias generan que, dentro del mismo proceso formativo del estudiante, este cree una figura fraternal de sus docentes, sobre todo aquellos que más utilizan estas estrategias. A pesar de esto, podría afirmarse que no es suficiente con aplicar estas estrategias para formar esta noción del docente; también es necesaria la constancia y persistencia en la aplicación de las mismas: *“Yo diría que muy cercana porque la mayoría de días preguntaba lo que pasaba”* (P1).

No realmente, yo tengo una relación con ella, pero no es una relación como de familia... No tengo una relación cercana con muchos miembros de mi familia, así que creo que ella podría llegar a ser más importante que ellas. (P2 refiriéndose a D1).

En este caso, P2 se mostró incapaz de mencionar a un miembro de su familia en específico, explicando de manera precisa y rígida que su relación con algunos miembros de su familia no es muy cercana. Al respecto, González y Mitjás (2017) señalan la capacidad de cada sujeto para interpretar de maneras distintas los escenarios de interacción con otros sujetos, los cuales transforman al sujeto y las concepciones que este forma y transforma a través del tiempo; en consecuencia, se puede evidenciar cómo P4 y P3 relacionan a su docente con su madre, P1 con una tía cercana e incluso, los procesos de subjetivación en la interacción con la familia y la escuela pueden llevar a un sujeto a valorar, parcialmente, más a un docente que a un miembro de su propia familia “así que creo que ella podría llegar a ser más importante que ellas” (P2 sobre D1).

5.3) Ser docente... ¿es ser ‘amigo’?:

Tras el cuestionamiento anterior, donde la misma pregunta condicionaba la definición de docente al tener que compararlo con un miembro de la familia, se consideró necesaria la formulación de una pregunta que permitiera a los estudiantes escoger libremente con qué aspecto de su subjetividad y experiencia querían relacionar a su docente favorito. De esta manera, tres de las estudiantes escogieron, como única palabra para definir a su docente favorita, la palabra amiga. Sin embargo, la noción que las tres estudiantes explican sobre la amistad, varía considerablemente de acuerdo con los intercambios discursivos e interacciones que ha habido entre cada estudiante y su respectivo docente. Al respecto, P2 menciona sobre D1: “yo la considero como una amiga, le tengo confianza para hablar con ella de los temas que nos gusten. Me siento más

cómoda hablando con ella que con la mayoría de mis compañeros”. Frigerio, Poggio, y Giannoni (2000), mencionan al rol docente como la capacidad administrativa del docente para establecer los límites éticos y sociales para que los estudiantes puedan alcanzar el aprendizaje significativo; sin embargo, esta definición del rol docente se concibe a partir de un enfoque pedagógico, donde las funciones y tareas del docente en la escuela se limitan a la articulación del conocimiento para alcanzar aprendizajes significativos y a la interacción en el salón de clases y receso, fijando al docente en un estándar de mediador, más que de participante del propio proceso formativo, brindando un valor superior a las posibles interacciones entre los estudiantes y sus pares. Por el contrario, al momento de definir el rol docente, P2 da más valor a la interacción con su docente favorita que a la interacción que por años ha tenido con muchos de sus compañeros y, de hecho, los criterios cognitivos o relacionados al área del conocimiento se encuentran completamente relegados. De acuerdo con Fanfani (1997) y Freire (2004), en efecto es el docente quien debe establecer dichos límites éticos y sociales, pero el docente también debe hacer parte del proceso formativo que forma y transforma, no sólo a los estudiantes sino también al docente en sí mismo. Al respecto P1 menciona sobre D2:

Un amigo es el que siempre está ahí, a pesar de que con ella he tenido discusiones siempre he podido arreglarme con ella y mantener una buena relación como alumna y maestra. Un compañero es simplemente alguien que está ahí a veces y saluda, pero no hay profundidad en la relación. Pero para mí es como si fuera mi amiga.

A criterio del autor, el discurso de P1 evidencia cómo el docente se transforma a sí mismo, desde lo personal y profesional, a través de la integración del docente a la comunidad, cuyo impacto va más allá y puede, con interacción interpersonal constante, llegar a influir en un estudiante de manera personal. Esto trasciende lo planteado por Freire (2004), donde menciona como característica necesaria de la docencia el participar y ser influyente con la comunidad educativa.

Este tipo de acciones por parte del docente se pueden apreciar en las interacciones que describe P1, donde la relación docente-estudiante ya no depende del escenario del colegio. En relación con las discusiones, P1 da a entender que han podido arreglar las diferencias; sin embargo, da pistas de que, dichas diferencias han sido de orden personal, puesto que a pesar de los problemas, debe mantener la relación docente-estudiante, además de la relación personal de amistad que abiertamente sostiene con D2.

Continuando con la última definición de amiga, P1 afirma: “amiga (...) la diferencia entre mi mejor amiga y D1 es que con D1 no confío de hablar porque sé que ella es docente y en cualquier momento puede comentarle algo a mi mamá que no debe saber”; de esta manera, a pesar de las experiencias que P3 ha compartido con D1, esta relación de “amistad” parece no distanciarse demasiado de la figura del docente en sí misma. Fanfani (1997), reconoce algunos elementos clave, como la motivación y el diálogo como estrategias que los docentes deben utilizar, no solo para cumplir con las expectativas educativas de la actualidad, sino también para conservar cierto nivel de autoridad sobre los estudiantes. Dicha autoridad, se refleja en el discurso de P3, la cual pese a calificar a su docente favorita de amiga, reconoce su deber ético y profesional al ser docente.

5.4) Perfiles docentes:

Durante la recopilación de la información de la que ha partido este análisis, se evidencia la constante descripción y caracterización de dos docentes, por cuatro estudiantes de un mismo curso. Es necesario aclarar que ninguno de los participantes tenía conocimiento de qué profesora habían escogido sus demás compañeros. De esta manera, tanto en D1 como en D2, se encontraron características similares, descritas por cada par de estudiantes. Así pues, D1 es descrita con un perfil más fraternal, enfocando sus esfuerzos en la preocupación por los procesos formativos de sus estudiantes y la motivación de los mismos:

Creo que sí, ella me ha dado muchísimos consejos para el futuro, pero ya en algo más específico no lo sé... creo que ella siempre ha sido muy buena aconsejando en general, pero conmigo en específico no ha hablado respecto a eso. Ella nos ha dado consejos como que nos esforcemos y que seamos buenas personas, pero hay muchos otros consejos que no he seguido (P3 sobre D1)

P3 expresa la constante preocupación que manifiesta D1 por sus estudiantes a través de los consejos que brinda durante sus clases; además, aclara que este comportamiento no es exclusivo con ella. Esta preocupación y cuidado por los estudiantes, podría interpretarse como un ejercicio de autorreflexión por parte de D1, que se encuentra presente de manera generalizada dentro de la conducta y discurso docente (Larrosa, 1995). Al respecto, Larrosa (2004) explica la transición de la labor docente, de una plena transmisión de conocimientos y ejercicios memorísticos a un ejercicio de enseñanza enfocado en los procesos de formación y la experiencia. Esto representa una condición para la docente, la cual debe manifestar coherencia entre los consejos que brinda y las acciones que realiza dentro de la institución.

Si bien, esta investigación no profundiza en las estrategias utilizadas por los docentes aquí descritos, y su efectividad de acuerdo con las necesidades del entorno institucional es claro que esta estrategia ha sido parcialmente efectiva en P3, puesto que afirma que conscientemente ha decidido no seguir los consejos que D1 brinda. Larrosa (2004) afirma que la experiencia es única y diferente en cada sujeto, por lo que podría afirmarse que cada uno de sus estudiantes (P3 incluida), interpreta a su manera los consejos, y al mismo tiempo, toman sus propias decisiones para configurar sus experiencias. Con esto, se busca afirmar por parte del autor de esta investigación, que más allá de la pertinencia de las advertencias ofrecidas por D1, cada quien actúa de acuerdo con la formación y transformación de sus propias experiencias.

Sí, algo tosca, así que, pues así es la relación, igual cuando es momento de hablar, charlar y toda la cosa, ella lo hace muy bien, platica con nosotros, pero ya cuando el estudiante está bajando el estudio a más no poder ella ahí si reacciona o a veces dice “no, yo ya no puedo con este estudiante, ya tu decide por ti mismo” y ya lo deja a parte porque se da cuenta de que ya no. (P4 sobre D2).

Por su parte, D2 es descrita con un perfil más duro, siendo definida con la palabra ‘tosca’, palabra que hace alusión a una persona falta de delicadeza. Además, P4 expresa cómo aspectos como el diálogo, las conversaciones y la plática se encuentran condicionados por el rendimiento académico de los estudiantes. Esta actitud instrumentalista ante los estudiantes, influye en la manera en la que estos interpretan no sólo el área de conocimiento específica docente, sino también al docente en sí mismo.

Larrosa (2004), hace mención del concepto de *Pseudopedagogía*, la cual se hace presente en la escuela a través de las áreas del conocimiento más cercanas a las ciencias exactas. Coincidentemente, D2 es docente de las áreas de matemáticas y física. Esto marca una diferencia clara entre D1 y D2, donde los discursos más cuidadosos con la formación de la subjetividad estudiantil se encuentran presentes en D1, mientras que las actitudes más instrumentalistas y enfocadas en el rendimiento se manifiestan en D2.

Posteriormente, P4 explica lo que sucede cuando un estudiante muestra una disminución en su rendimiento académico; al respecto, Follari (2007) señala cómo los docentes no reconocen los problemas que puedan tener sus estudiantes a menos que estos disminuyan su rendimiento académico; en este caso, D2 manifiesta tranquilidad y amabilidad con sus estudiantes de manera proporcional a su rendimiento académico. Esto puede comprenderse como un problema, ya que, a pesar de que muchos estudiantes sean capaces de sostener su rendimiento académico, esto no significa que no se encuentren afectados por alguna

circunstancia interna o externa al escenario de la institución. P4 y sus dificultades emocionales para expresarse respecto a su madre y su docente favorita (que es D2), sirven como ejemplo de la invisibilización que sufren los problemas estudiantiles ante su rendimiento académico.

5.5) Qué no gusta de la docencia

A pesar de que durante la recopilación de la información, las preguntas se encontraban enfocadas en la figura de su docente favorito, las entrevistas semiestructuradas representaron una oportunidad para los estudiantes de expresar también ciertos elementos que causan disgusto o malestar en ellos por parte de los docentes. En este sentido, el primer malestar se presenta respecto a algunos docentes de la institución, los cuales continúan en la contemporaneidad, y muy a pesar de los autores que esta investigación ha empleado para el proceso de análisis, utilizando metodologías de enseñanza descontextualizadas, irreflexivas y faltas del sentido de experiencia, cuyos objetivos son imprecisos y no desarrollan ninguna habilidad lógica, descriptiva o argumentativa (Claros, 2016): *“simplemente nos dan un documento para transcribirlo”* (P2).

(...) ellos enseñan un tema y uno respeta su conocimiento, pero uno tiene un conocimiento previo de algunos temas que uno lee y estudia o lo que sea y por ejemplo cuando uno opina y ellos creen que está errado, pues ellos insisten en que tienen la razón (P1).

Continuando con los aspectos que los estudiantes reconocen que no gustan de sus docentes, es menester reconocer lo mencionado por P1 como un problema que no sólo desmotiva al estudiante sino que también impide que los estudiantes obtengan un aprendizaje significativo, invalidando su conocimiento previo y su opinión (Walter, Pérez, Gómez, & Herazo, 2008; García-Fariña, Jiménez, & Anguera, 2016). El hecho de calificar como errado lo que dice el estudiante, rompe con los pilares planteados por Freire (2004) y Fanfani (1997), donde el

diálogo, el respeto y la tolerancia con los estudiantes son factores claves para desarrollar un proceso educativo efectivo de acuerdo con las exigencias de la contemporaneidad; además, de que es importante reconocer el valor que tiene el conocimiento de los estudiantes. Este tipo de interacciones influyen en las percepciones que tienen los estudiantes sobre sus docentes. Este fenómeno se vuelve más crítico cuando no hay espacio para el diálogo en los intercambios discursivos entre el docente y estudiante: *“Tuve una discusión muy fuerte con un profesor... pero pues normal, no me afectó demasiado”* (P1). P1 manifiesta que, la interacción con uno de sus docentes llegó al punto de convertirse en hostil. Aseverando el impacto de esa discusión, la participante señaló con tono orgulloso su actuar ante este docente, además de asegurar que esto no representó un impacto significativo. Sin embargo; la estudiante se mostró dubitativa al momento de preguntarle si este evento la había afectado académicamente, sin embargo, al señalar este evento negativo con el profesor, tuvo también una actitud orgullosa hacia su actuar.

Las discusiones en el escenario educativo se presentan como una degeneración del propósito formativo del discurso; cuando los estudiantes no pueden utilizar su conocimiento previo para la formación dentro del aula de clase, se estaría perdiendo no sólo la oportunidad de un aprendizaje ideal, sino que se afecta la subjetividad del estudiante, puesto que, las devoluciones (*feedback*) que establece el docente carecen de un sentido pedagógico (Álvarez, 2008; García-Fariña, Jiménez, & Anguera, 2016; Soysal, 2019).

Estaba en 11 y le tocó graduarse por ventanilla, ya que según ella la profesora le había dado unos talleres porque ella no quería pasarla, así que mi abuela fue a hablar con el rector, y cosa que se fue de más y ella decía que no la graduaban nada para nada no iba a aceptar que se graduara y después de muchas discusiones la lograron graduar pero por ventanilla, pero fue un proceso súper largo, en el salón siempre decía ella algo tipo “ah, pero esa persona, que me trajo al papá” y yo creo que eso si fue pasar

los límites ya que tenían que hablar con ella, igual esto sería como más un chisme porque yo no vi la historia pero sí creo que si fue así como lo contaron si se propasó algo. (...) Eso generó, tal vez inseguridad con ella misma, o el miedo de no poderse graduar. (P4).

Se escogió la anterior cita textual para cerrar este apartado, puesto que en la misma, P4 menciona un evento negativo del cual su docente favorita (D2) es protagonista. De acuerdo con Calderón, Cruz, y Rascón (2019) e Inostroza (2015), las marcas discursivas empleadas por los docentes, independientemente del grado de escolaridad, afectan la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos, incluso tiempo después de culminar y/o abandonar los estudios. El hecho de que D2 manifieste que la estudiante no se va a “graduar”; además de usar como argumento para esta idea el hecho de que la estudiante decidió mediar la situación a través de sus familiares, podría considerarse como una interferencia de las opiniones personales del docente en su labor profesional. A pesar de lo que sustenta Fanfani (2006), lo más lógico es que cuando hay una interacción de orden personal, es decisión de cada individuo las reflexiones y conclusiones que se toman de otra persona.

Tanto en la escuela como en la vida, las personas pueden agradarse o desagradarse con total libertad. Sin embargo; cuando se es docente, se debe acompañar no sólo el proceso de aprendizaje sino también los procesos de formación ética y moral de los estudiantes (Larrosa, 1995; Fanfani, 2006). De esta manera, podría afirmarse que en esta situación aislada, D2 no sólo influyó de manera negativa en la estudiante, sino que también dejó que sus opiniones personales influyeran en el ejercicio de su actividad profesional.

5.6) Lo que gusta de la docencia

En el apartado anterior, se pudieron apreciar ciertas características de los docentes de la institución los cuales no agradaban a los participantes de esta

investigación; sin embargo, este apartado permitió a los estudiantes hablar de las características positivas que más valoraban de sus docentes. Al respecto tanto P1 como P4 mencionan la misma característica de D2 “*explica las veces que sean necesarias para que uno entienda*”, que ambas estudiantes coincidan en la misma afirmación, puede ser entendido a partir de Larrosa (2019), como un proceso de autorreflexión y autonomía, puesto que más allá de que explicar las temáticas es parte de los trabajos básicos que un docente debe realizar, “*preocuparse porque todos entiendan*”, es una característica que surge como propia de la identidad docente de D2. A pesar de que los propios participantes cargan de importancia el contenido temático o conceptual, esta actitud de D2 podría comprenderse como el compromiso vocacional, ideal en los docentes contemporáneos, de formar en sus estudiantes las competencias del curso, a través del constante acompañamiento e interacción con sus estudiantes (Fanfani, 2006). Además de esta característica en esencia pedagógica, P1 afirma lo siguiente:

Pues las funciones de un docente, además de solo lo académico, también es preocuparse por sus estudiantes porque no todos vemos las cosas del mismo modo, puede que un día usted esté bien o triste, ellos solo van a trabajar y ya. Pero hay algunos que sí se preocupan por usted y por como usted esté (P1).

En la cita anterior, P1 ejemplifica lo planteado por Fanfani (2008), donde el propio estudiante hace una diferenciación entre los buenos docentes y aquellos que también se presentan en la institución, pero no cumplen con las expectativas de los estudiantes. A pesar de que, como se ha mencionado anteriormente, se valore el conocimiento de las temáticas y la capacidad pedagógica y didáctica para explicarlas con claridad, es menester que un buen docente se preocupe, genuinamente, por la formación personal de sus estudiantes. Podría afirmarse que, a pesar de que todos los docentes se encuentren formados académica y profesionalmente para su labor, los estudiantes reconocen la vocación docente a partir de las interacciones docentes enfocadas en el conocimiento de los

estudiantes. Esto podría entenderse como una alternativa a la problemática descrita por Follari (2007), donde los docentes no reconocen las dificultades, problemas o características especiales de orden personal que cada uno de los estudiantes. De esta manera, los docentes pueden manifestar preocupación por sus estudiantes, independientemente de su desempeño académico. Sin embargo, esto no significa que no se presenten algunos casos en los que, cuando un estudiante con buen rendimiento baja su nivel, los docentes se vean comprometidos a conocer los motivos del bajón: “(...) *ya que ella cuando un estudiante es muy bueno y de pronto baja mucho ella en serio le preocupa (...)* (P4)”.

5.7) La docencia es una profesión:

Freire (2010) identifica como una problemática del rol docente a la falta de reconocimiento profesional por parte de los diversos sectores de la sociedad, principalmente por los legisladores y políticos de las naciones latinoamericanas, quienes a través del discurso, condicionan la labor docente dotándola con nociones de vocación, en lugar de profesión y limitando la capacidad de acción de los mismos respecto a las injusticias, las condiciones deplorables o los abusos que históricamente han afectado el ejercicio de la docencia. Al respecto, Fanfani (2008) reconoce una evolución de la calidad formativa y profesional de la docencia, lo que ha incrementado no sólo la calidad de la educación sino también las competencias de la docencia; sin embargo, señala que la dualidad entre vocación y profesión, aún se encuentra presente en los procesos de reflexión y autonomía docente. Teniendo en cuenta estas posturas, resultó interesante para esta investigación el poder identificar si estos discursos socialmente establecidos e identificados por los autores se han reproducido, al menos de manera explícita, en las interpretaciones estudiantiles respecto a la labor docente. Por consiguiente, ante el cuestionamiento por la profesionalidad docente en comparación a otras profesiones, P1 afirma:

(...) cada quien se especializa en lo que le gusta, cada quien es bueno en lo que debe ser bueno. Ya si es por profesionalidad, ambos son igual de profesionales (P1 se encuentra comparando la docencia con la profesión médica)³ porque han tenido que estudiar y formarse para poder adquirir el conocimiento y ser lo que quieren ser.

P1 manifiesta a partir de su discurso una dualidad, puesto que reconoce a la docencia como profesión pero también reconoce un nivel vocacional determinado de manera arbitraria a cada persona. Tal y como menciona Fanfani (2008), la presión vocacional es independiente del proceso formativo profesional; asimismo, P1 reconoce la cualidad profesional del rol docente, el cual no sólo exige la pasión de saber qué se desea ser (sentido vocacional) sino también el carácter formativo de la academia, donde se adquieren los conocimientos necesarios para el ejercicio de cualquier labor profesional, en este caso la labor docente. Siguiendo el mismo sentido del participante anterior, P2 añade: *“Pues sí, para eso los docentes tienen que estudiar y formarse, así que ambos deben especializarse en algo”*. De esta manera, el participante reconoce que, para poder ser docente, es necesario realizar un proceso formativo, centrado en la formación docente, relegando de su discurso la formación en el área específica del conocimiento.

Yo digo que ser docente es incluso más importante que cualquier otra, ya que esa profesión ayuda a encaminar a otras profesiones, ya que de las mentes que ellos eduquen salen demás profesionales, como doctores, psicólogos, ingenieros y demás. (P4).

Resulta emotiva para el autor de esta investigación esta declaración realizada por P4. En relación con los autores que han servido como base conceptual para el análisis, no se ha reconocido una valorización del rol docente con un criterio superior frente a las demás profesiones. Se podría afirmar, por

³ La información puesta entre paréntesis, es una aclaración realizada por el autor de esta investigación.

tanto, que dentro del discurso estudiantil no se han replicado las problemáticas identificadas por Freire (2010); por el contrario, se reconocen elementos de la docencia ideal contemporánea, tales como el acompañamiento formativo y la maduración del conocimiento, cuestión que el mismo Freire (2004) menciona como *curiosidad ingenua* que se transforma con la constante interacción entre el docente y el estudiante en *curiosidad rigurosa*. Este rigor se evidencia en la labor docente de ‘encaminar’ a los estudiantes en el conocimiento de sus cualidades, la maduración de sus intereses y el compromiso que exige a cada individuo el proceso formativo profesional donde la interacción con el profesorado no se detiene.

Pese a que los participantes reconocen con un valor profesional al rol docente, al ser cuestionados por la experticia de sus docentes en su área en específica, no reconocen a sus docentes favoritos como expertos del área que enseñan: “*Pues experta... no estoy segura, pero de que sabe mucho sabe mucho, yo creo que es la mejor profesora de español que hay en el colegio*” (P2). De esta manera, se puede afirmar que al momento de valorar a sus docentes, los estudiantes otorgan más valor al acompañamiento, al diálogo, al respeto y preocupación que los mismos manifiestan con sus estudiantes. Estos conceptos son desarrollados tanto por Freire (2004), Larrosa (2003) y Fanfani (1997), los cuales se manifiestan en la subjetividad estudiantil a través de su discurso, y el valor que otorgan a sus docentes; donde la transmisión de información y la calidad de la misma se convierten en características que los estudiantes valoran considerablemente menos que las demás características de la docencia contemporánea que se han mencionado anteriormente. “No creo, las cosas evolucionan con el tiempo, cada día se van actualizando los temas... pero en lo que sabe y lo que enseña, es muy buena” (P3 sobre D1).

Pues yo creo que ella da las clases dependiendo del grado en que esté y del nivel de dificultad, porque yo recuerdo que en octavo nos ponía juegos así para aprender los temas que ella daba, como, hubo una vez donde

cogimos tizas y rayamos en el piso lo que ella nos enseñaba, pero no recuerdo exactamente que aprendimos (...) buscaba como varias técnicas, varias cosas para que aprendiéramos y nos acogiéramos a su metodología, y ya con el paso del tiempo nos acostumbramos a ella. (P4).

Tomando como referencia los años que docente y estudiante han interactuado juntos, P4 menciona cómo la D2 ha adecuado su conocimiento a través de las didácticas necesarias de acuerdo con el nivel de los estudiantes a los que enseña. A pesar de que P4 afirma que han sido los estudiantes quienes se han adecuados a las metodologías del docente, en realidad es la docente quien adecúa su conocimiento para la enseñanza apropiada. Al respecto, Fanfani (2006), afirma que es el docente quien debe adecuarse a las necesidades específicas de cada uno de los estudiantes a los que enseña, puesto que esto hace parte de las exigencias que la profesión docente demanda en la actualidad; en consecuencia, podría afirmarse que D2 se vio en la obligación de probar diversas metodologías (nombradas por la estudiante como 'técnicas') que se adaptan no sólo a las necesidades específicas de su contexto, sino también empleando los recursos que tuvo disponibles, por más limitados que fueran, como el empleo de tizas y el mismo suelo, para el desarrollo de actividades que formen las competencias necesarias en sus estudiante: *"Yo creo que sí ha cambiado, cada año cambia de metodología y cambia la manera en la que enseña las cosas"* (P1). Así pues, D2 debe cambiar anualmente los métodos y didácticas que emplea para la enseñanza de su área, ya que, con el paso del tiempo, tanto los estudiantes como sus necesidades y condiciones especiales pueden variar, evolucionar o incluso desaparecer; por las acciones que el docente toma o las variables familiares y personales a las que cada sujeto en formación y transformación se ve expuesto.

En la materia de artística, ella da la materia... pero no he visto que sepa hacer algo de lo que nos pone a hacer. Creo que **no está preparada** para

dictar clases de artística; ella no hace nada de lo que nos pone a hacer... es complicado (P3 sobre D1).

Para concluir este apartado, es necesario aclarar que, a pesar de que los participantes otorguen un valor más significativo a las características e interacciones de orden formativo que han tenido con sus docentes, por sobre la experticia que estos tienen en su área de conocimiento específico, esto no significa que los estudiantes no valoren la formación docente en su asignatura. Aunque D1 se encuentra formada como docente, no se encuentra formada en el área de artística; esto genera dificultades en tanto en la enseñanza del área, como en la calidad formativa que los estudiantes reciben. No se puede seguir las exigencias docentes planteadas por Freire (2004), Fanfani (2006) y Larrosa (2003) si el docente no se encuentra formado en el área que dispone a enseñar. Cualquier potencial aprendizaje significativo o experiencia significativa que pueda generar el docente va a ser relegado por la incapacidad docente para enseñar el área. Sin embargo; esto pone en evidencia las condiciones demandantes en el contexto latinoamericano (Fanfani, 2006), sobre las cuales D1 no tiene más opción que intentar adecuar su limitado conocimiento del área a las necesidades de sus estudiantes, además de las exigencias que la institución pone sobre su labor.

5.8) Eventos de interacción docente-estudiante:

Durante la aplicación del instrumento de investigación, los participantes tuvieron la oportunidad de narrar algunas de las experiencias que han compartido con sus docentes favoritos, lo que puso en evidencia elementos de la subjetividad estudiantil en relación con los eventos de interacción docente-estudiante. Al respecto, P1 señala: *"(...) Gracias a ella descubrí que me gustan las matemáticas y soy buena para ellas"*. Si bien Larrosa (2003) señala que la experiencia es única en cada uno de los sujetos, es a través del diálogo que cada sujeto interpreta e

integra dichas experiencias en su propia subjetividad. Esta afirmación se comprueba cuando P1 añade: *“Ella me inscribió en unas olimpiadas de matemáticas; luego de este evento, ella me dijo que tenía talento matemático”*; podría afirmarse que, las palabras de D2 influyeron en la subjetividad del estudiante, ya que terminó de convencerse acerca de sus capacidades en el área de matemáticas debido a la devolución positiva. Es probable que, dicho talento matemático haya sido cultivado a través de los años a través de las horas de clase compartidas, además de las experiencias por fuera del contexto institucional, como las olimpiadas que P1 menciona. Además, este refuerzo positivo adquiere mayor significancia para P1, puesto que ambas han formado y transformado juntas experiencias y aprendizajes significativos a través de los años, desde lo académico hasta lo personal:

Yo le conté que a mi hermanito le habían dicho que tenía un problema en la columna y que lo mejor era que no caminara más. Ella preguntó que cómo me había afectado eso, yo le expliqué de los deseos que tenía sobre mi hermano, que jugara fútbol y fuera una persona normal. Ella me aconsejó y me dijo muchas cosas, a partir de ese día ha estado muy pendiente de mí y mi familia. Incluso con lo de la pandemia, cuando me fui a vivir a Zamora⁴, me dijo que si era necesario me llevaba los talleres hasta la casa y se ha preocupado por mí. Ha sido la mejor profesora que he tenido. (P1 sobre D2).

Este evento en específico demuestra el valor de la relación docente-estudiante, la cual ha dejado de ser dependiente de manera exclusiva a la escuela y lo que allí sucede. Este evento significativo marcó la subjetividad de D1, al punto de considerar a D2 como más que su docente, su amiga. La delgada línea entre lo personal y lo profesional (Fanfani, 2006) se ve traspasada por completo, desligando al docente del escenario de la escuela (exclusivamente), para

⁴ Zamora es un barrio ubicado a las afueras del casco urbano del municipio de Bello, distanciado por varios kilómetros de la I.E. La Camila.

integrarlo en las dinámicas y problemáticas que se presentan en la comunidad educativa (Freire, 2004) en este caso, los problemas de orden personal que P1 manifiesta. Es a través del diálogo o **el discurso**, que los estudiantes logran reconocer el interés por parte de los docentes y, a su vez, son estos mismos discursos los que generan una influencia en la subjetividad y experiencia estudiantil. De esta manera, el docente no sólo acompaña la formación ética y moral de los estudiantes, sino que también influye en las aspiraciones que los estudiantes forman a través de su historia académica, mediante la formación y transformación del sujeto por las experiencias significativas (Ariza-Hernández, 2017). Para cerrar este argumento, el autor de esta investigación resalta la siguiente declaración:

(...) Ella siempre me invita a una paleta y me preguntó qué pasaba en mi casa y porqué últimamente mantengo callada con audífonos en clase, ya varios profesores le habían dicho lo mismo. Tres años estuve con otro profesor director de grupo y nunca se preocupó por mí. (P1 sobre D2).

Como ya se ha mencionado antes durante el apartado del marco conceptual y este mismo apartado dedicado al análisis y resultados de la investigación, el diálogo se ha transformado en un mecanismo de interacción necesario para un efectivo desempeño profesional docente (Fanfani, 1997; Freire, 2004): *“Me preguntó constantemente por cómo me sentía, si no me sentía incómoda por él o por su presencia. Eso me ayudó a sentirme un poco menos preocupada (P2)”*, de esta manera, el diálogo no sólo sirve como un mecanismo para la instauración de la autoridad docente en la actualidad, sino que también generan una noción de entendimiento y comprensión en la subjetividad estudiantil, lo que puede liberar frustración, sensaciones negativas o simplemente alivianar las presiones emocionales que los estudiantes pueden llegar a manifestar de manera explícita o implícita. Sin embargo, a pesar que P1 y P4 comparten docente favorito y han estudiado juntas por años, las percepciones que esta última posee de su docente difiere considerablemente en comparación con la primera: *“Yo considero*

que solo me importa su lado académico (...) De igual forma cuando salga es muy poco probable que vuelva a entablar algo con ella (P4)". Podría afirmarse que, a pesar de que P4 valora el conocimiento y enseñanzas de D2, las interacciones entre ambas han carecido del interés genuino por el estado emocional y personal de la estudiante. Por tanto, ha habido una falta de 'preocupación' por parte de D2 ante los problemas de P4: "*(...) Ya que la presión que ella me daba ya me la daban mis padres así que no era como algo que cambiara, y también normalice lo de la presión para mí misma (...)*". De acuerdo con Follari (2007), los docentes no reconocen las dificultades de orden personal que los estudiantes sufren durante su trayecto académico a menos de que se manifiesten a través del rendimiento académico. Previamente, P4 ha manifestado dificultades emocionales debido a la presión que, tanto familia como docente, han impuesto sobre sus hombros. Resulta evidente que esta situación se ignoró incluso hasta los últimos días de escolaridad del participante. Esta carga, que a estas alturas podría catalogarse con una connotación negativa (debido a las propias palabras de P4), ha afectado negativamente la subjetividad de la estudiante, a pesar de que esto no se vio reflejado en ningún momento en su rendimiento académico.

5.9) En contra de 'la administración de interacción':

Es evidente, a través del desarrollo del análisis de esta investigación, que algunos de los participantes de esta investigación no limitan las relaciones con sus docentes al escenario de la escuela. Al respecto, Frigerio, Poggy, y Giannoni (2000) señalan que el rol del docente dentro de la construcción de la subjetividad estudiantil, se enfoca principalmente en la administración y organización de las dinámicas de interacción entre los estudiantes. En contraposición a esta afirmación, P2 y P4 señalan, desde el principio de la aplicación del instrumento (ver subtítulo 5.1 [p. 35]), las numerosas dificultades que han vivido con sus compañeros a través de su trayecto académico en la institución. En ningún momento se señala una intervención pertinente por parte del personal docente de

la institución. Ambas estudiantes han manifestado explícitamente su deseo de abandonar la institución por estos motivos. Podría afirmarse que, esta administración de las interacciones entre los estudiantes, no es plausible dentro de las funciones docentes de la actualidad. Esto se debe a que las interacciones entre estudiantes no se limitan al aula de clase, puesto que eventos como el receso, las asignaciones de trabajos en equipo, entre otras, también son escenarios de interacción estudiantil, en los cuáles el docente no puede estar presente para asegurarse de que exista armonía entre los estudiantes.

6) CONCLUSIONES

Esta investigación encontró, con base en las percepciones del rol docente de Freire, que los estudiantes sí pueden formar en su subjetividad una noción la docencia comparada con figuras filiales; tales como la de madre y de tía. Sin embargo, estas percepciones se forman y transforman a través de los eventos de interacción personal entre docente y estudiante. Por tanto, a pesar de que las estudiantes comparen a los docentes con dichos roles, estos no son asignados arbitrariamente, sino que dependen del discurso docente y la construcción de experiencias significativas, las cuales pueden ser tanto enriquecedoras como perjudiciales para la formación de la subjetividad estudiantil.

En lo que respecta a la palabra con la que se define la docencia, tres de los participantes describieron a su docente favorito a partir de una palabra enfocada en las características de la relación y calidad de interacciones que ha habido entre docente y estudiante ('amiga'); mientras que sólo un participante se enfocó en la exigencia en el área, exclusivamente ('perfeccionista'). Al respecto, esto puede identificarse como un indicio de cómo se construye la figura del docente, donde los estudiantes tienden a darle un valor superior a la calidad de la interacción y los procesos de diálogo, que a la calidad que el docente manifiesta en el conocimiento de su área y sus cualidades didácticas. Sin embargo, el acompañamiento del proceso de formación estudiantil a través del diálogo causa que el docente se vea expuesto a situaciones de orden personal, que trascienden el escenario de la escuela. Por tanto, existe por parte de los participantes una mayor valoración del diálogo y la preocupación por el otro, por encima de las cualidades relacionadas a la exigencia y el conocimiento del área específica del docente. Asimismo, las interacciones entre el docente y el estudiante demuestran el valor del discurso dentro del proceso formativo del estudiante, donde la figura del docente puede trascender los límites de la relación, llevando a una interacción de orden personal. Esto a su vez, es señalado por los autores como una estrategia

para mantener la autoridad dentro del salón de clases; teniendo en cuenta esto, podría afirmarse que además de mantener la autoridad, genera un espacio de interacción ameno, donde estudiante y docente pueden mantener una comunicación asertiva.

A pesar de que una de las estudiantes enfatice en su docente una figura de exigencia académica constante, aspecto que otros participantes reconocen también, D2 ha sido participe de los intercambios discursivos más personales y valiosos con uno de los participantes. Esta diferencia actitudinal para con sus estudiantes sirve para ejemplificar cómo los docentes pueden ser tanto figuras de inspiración y de apoyo personal a sus estudiantes, también pueden ser, en un mismo curso, un ítem de presión y exigencia; además, de ser incapaz de reconocer los problemas de orden personal de sus estudiantes a menos de que estos se reflejen a través del rendimiento académico. Por otro lado, D1 fue descrita con un perfil más maternal, donde manifiesta preocupación y atención por sus estudiantes de manera generalizada, lo que permite a todos tener un ideal del rol de esa docente.

Aunque esta investigación estuvo centrada en la figura del rol docente de dos docentes de la institución, los participantes también tuvieron la oportunidad de expresar algunos aspectos de los docentes de su institución con los cuales no estaban de acuerdo, o les molestaba de alguna manera. Dentro de estos problemas resaltaron: la falta de formación para la enseñanza de algunas materias; el diseño de actividades y planes de clase a través de metodologías descontextualizadas, como la memorización y la transcripción directa; y principalmente, las discusiones entre el docente y el estudiante, además de la invalidación de la opinión estudiantil. Es necesario recalcar que este último comportamiento es principalmente dañino, puesto que no solo pone en juego la autoridad del docente en el salón de clases; sino que también rompe con la lógica del aprendizaje y la experiencia significativos y, establece un precedente en el docente como una figura poco profesional, incapaz de dar ejemplo a través de sus

acciones. Debe tenerse en cuenta a la discusión como una degeneración del intercambio discursivo, donde las devoluciones realizadas por el docente ya no tienen la intención de retroalimentar, sin embargo, la carga discursiva en las palabras del docente sigue siendo potencialmente influyente en la subjetividad estudiantil. Por otro lado, respecto a los aspectos positivos de sus docentes, resaltaron algunas cualidades, como la calidad del conocimiento del área y, la capacidad de adaptación didáctica y metodológica a las necesidades específicas de cada grado. Adicionalmente, se encontraron en las participantes una valoración enfocada en la preocupación del docente por el estado de los estudiantes, su relacionamiento e involucración con la comunidad educativa, convirtiendo a la figura del docente en una fraternal y amistosa. A pesar de esto, y como se ha mencionado anteriormente, los docentes de esta institución no reconocen, de acuerdo con el discurso estudiantil, las dificultades y problemas personales que los estudiantes enfrentan durante su proceso de formación, a menos de que esto se refleje en una disminución del rendimiento académico.

En relación con la profesionalidad docente, se encontró que los participantes reconocen a una profesión de acuerdo con su carácter académico y formativo. Dentro de estas descripciones, la docencia fue determinada de manera absoluta como una profesión. Esto evidencia un avance en la concepción del rol docente culturalmente, el cual se aleja del concepto demagógico de vocación, para adentrar a la labor en el marco de la profesionalidad debido a las razones anteriormente mencionadas. En relación con esto, uno de los participantes argumentó la importancia de la docencia a partir de su carácter formativo-vocacional, para con la elección y formación en otras áreas del conocimiento distintas a la pedagogía. La influencia del docente sobre la subjetividad del estudiante no sólo se manifiesta a partir de lo que el estudiante piensa sobre su docente, sino que también se manifiesta a partir de las aspiraciones que el estudiante tiene sobre el futuro, donde, en algunos casos, la figura del docente aparece como factor determinante para la consecución de las mismas. A pesar de

esto, ningún docente fue reconocido por su experticia en el área que enseña, lo que carga aún más la balanza de valoración docente hacia sus capacidades comunicativas, dialécticas y de mediación, más que en su capacidad de enseñanza y experticia en su área de conocimiento.

Finalmente, se encontró cómo la docencia no cumple un rol administrativo dentro del proceso de formación estudiantil; al contrario, el docente se ve constantemente expuesto profesionalmente a cuestiones de orden personal de su comunidad, a las cuales algunos atienden de manera asertiva y consiguen un mayor nivel de influencia en la subjetividad estudiantil. Además, el docente también se forma y transforma a partir de las mismas prácticas pedagógicas.

7) RECOMENDACIONES

Para cualquier investigador o lector de esta monografía, busco dejar algunos comentarios y recomendaciones respecto a mi propio proceso investigativo y las puertas que abre en relación con la investigación del rol docente y la influencia del mismo en la subjetividad del estudiante:

Esta investigación se vio atravesada, mas no interrumpida por la pandemia ocasionada por el virus SARS-cov2 por lo que sería pertinente, evaluar el impacto que ha tenido la pandemia sobre las concepciones estudiantiles del rol docente, ya que, por primera vez en la historia, todos los colegios tuvieron que ofrecer clases a través de la tele-presencialidad y la virtualidad. Asimismo, sería valioso intervenir el mismo cuestionamiento, pero a partir de la formación profesional, analizar los patrones, relaciones y contradicciones que se presentan respecto al rol docente en la transición de la formación escolar a la formación universitaria.

Asimismo, a partir de la teoría discursiva de intercambios, sería valioso investigar rigurosamente la calidad de los eventos de diálogo y conversación personal entre docente y estudiante, escenario que ha sido ignorado por el análisis de los intercambios discursivos respecto al área en específico y durante la enseñanza de la misma.

Respecto a los pedagogos principales que sirvieron como base conceptual de esta investigación, podría realizarse una ampliación de sus obras y/o la incorporación de otros pedagogos famosos contemporáneos, para establecer nuevas formas de interpretación del rol docente, y su correlación con el pensamiento estudiantil actual.

Finalmente, se recomienda ampliar la muestra que participó en la investigación, con el fin de dar una perspectiva más inclusiva de la concepción del rol del docente en la subjetividad del estudiante, además del impacto de los mismos en los procesos de formación personal y académica.

Referencias

- Álvarez, G. (2008). Análisis del discurso del aula desde el enfoque comunicativo-interactivo de la argumentación. *Forma y Función*, (21), 13–34.
- Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193–210.
<https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>
- Calderón, I., Cruz, O., & Rascón, M. T. (2019). Aproximación al fracaso escolar de alumnado en desventaja desde el análisis crítico del discurso. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas -Aape*, 27(49), 1–21.
- Campo-Redondo, M. S., & Labarca, C. (2009). Representaciones sociales del rol orientador del docente en estudiantes de educación. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(1), 160–174. <https://doi.org/10.31876/rcs.v15i1.25435>
- Cisneros-Estupiñán, M., & Muñoz-Dagua, C. (2014). Los mecanismos de la valoración en la construcción del discurso en el aula universitaria. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 247–263.
- Darder, A. (2017) *Freire y Educación* Ediciones Moratas S.L.
- Díaz, C., & Guerra, A. (2012). El discurso del profesor de inglés universitario como instancia de develación de su mundo cognitivo. *Folios*, 1(35), 17–32.
<https://doi.org/10.17227/01234870.35folios17.32>
- Follari, R. (2007). ¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela ? In *Perfiles educativos* (Vol. 29).
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* . Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2004). Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. *Encyclopedia of U.S.-Latin American Relations*.

<https://doi.org/10.4135/9781608717613.n339>

Frigerio, G., Poggy, M., & Giannoni, M. (2000). Políticas, instituciones y actores en educación. Argentina: Ediciones Novedades Educativa del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.

García-Fariña, A., Jiménez, F., & Anguera, M. T. (2016). Análisis observacional del discurso docente del profesorado de educación física en formación a través de patrones comunicativos. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 16(1), 171–182.

Gil Claros, M. (2016). La experiencia vital y la autonomía pedagógica. *Revista de Educación y Pensamiento*, 23, 28–39.

González Rey, F. y Mitjans Martínez, A. (2019). The Constructive-Interpretative Methodological Approach: Orienting Research and Practice on the Basis of Subjectivity. En F. González Rey, A. Mitjans Martínez, y D. M. Goulart (eds.), *Subjectivity within Cultural-Historical approach* (pp. 37-60). Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-3155-8>.

Gutiérrez, M. del C., & Martínez, B. (2019). Recuerdos de castigos escolares. Relatos de estudiantes del posgrado. *Diálogos Sobre Educación Temas Actuales En Investigación Educativa*, (18), 1–13.

Inostroza, F. (2015). Análisis crítico del discurso sobre la noción de estudiante con dificultades del aprendizaje en el marco de un proyecto de integración escolar en una escuela municipal de Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 941–958.

Larrosa, J. (1995). Escuela, poder y subjetivación.

<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Larrosa, J. (2019). Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor (1a Edition). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Larrosa, Jorge. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. F.C.E. México. 2003. P.26

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Serie de lineamientos curriculares*. Ministerio de Educación Nacional [MEN].

Miramón, M. (2013). Michel Foucault y Paul Ricoeur: dos enfoques del discurso. La Colmena: Revista de La Universidad Autónoma Del Estado de México, (78), 53–57.

Mitjans Martínez, Albertina. (2008). Subjetividad, complejidad y educación. *Psicología para América Latina*, (13) Recuperado en 31 de octubre de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000200007&lng=pt&tlng=es.

Molinos Melero, C. (2020). La expresión oral en el aula. El debate. Centro de Estudios de Posgrado.

Muñoz-Dagua, C., Andrade-Calderón, M., & Cisneros-Estupiñán, M. (2015). Los indicios de la actitud en las interacciones orales en el aula universitaria. *Folios*, (42), 127–138.

Ospina-Zapata, C. M., Gómez-Villegas, M., & Rojas-Rojas, W. (2014). La constitución de la subjetividad en la educación contable: del proceso implícito a la visibilización de sus impactos. *Cuadernos de Contabilidad*, 15(37), 187–211.

Soysal, Y. (2019). Meanings and formats of classroom discourse in the context of teacher discursive moves. *Elementary Education Online*, 18(2), 600–620. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562025>

Tenti-Fanfani, E. (2008). Sociología de la profesionalización docente. In Seminario internacional. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>Follari, R. (2007). ¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela? In *Perfiles educativos* (Vol. 29).

Tenti-Fanfani, E. (2006). El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI (compilación). In *El Oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 1–342). Editores Argentina S.A. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150781?posInSet=11&queryId=49889904-a076-4415-ac82-948de3a1e838>

Tenti, E. (1997). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Todavía*, 1–4. Retrieved from <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>

Van Dijk, T. (2018). Conocimiento, elaboración del discurso y educación. *Escribanía*, (8), 5-22. Recuperado a partir de <http://190.15.16.156/ojs/index.php/escribania/article/view/2963>

van Leeuwen, Theo 2005. *Introducing social semiotics*. Londres: Routledge.

Villalta, M., & Palacios, D. (2014). Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 373–389.

Walter, R., Pérez, E., Gómez, Y., & Herazo, T. (2008). El discurso del docente en los procesos evaluativos y su incidencia en el aprendizaje. *Zona Próxima*, (9), 12–27.

Williamson, R. (2005). ¿A qué le llamamos Discurso en una perspectiva multimodal? Los desafíos de una nueva semiótica. *Aled*, (6), 70–89.